

# esec

## ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local

*Pretérito* – Histórias e Identidades inseridas em Contexto  
Escolar para a Construção do Conhecimento e Promoção  
do Desenvolvimento Local

Joana Inês Fuso Tomé Romano

Coimbra, 2019



Joana Inês Fuso Tomé Romano

*Pretérito* – Histórias e Identidades inseridas em Contexto  
Escolar para a Construção do Conhecimento e Promoção do  
Desenvolvimento Local

Dissertação de Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local,  
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de  
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do Júri

Presidente: Professora Doutora Maria de Fátima Fernandes das Neves

Arguente: Professor Doutor Nuno Manuel dos Santos Carvalho

Orientadora: Professora Doutora Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral

Junho/2019



## **Agradecimentos**

Foi para mim um percurso memorável, cheio de voltas, reviravoltas, escolhas, caminhos que exerceram, na minha pessoa, grandes mudanças, mas o mesmo sucede, e esperemos, em qualquer percurso da vida, neste caso, da vida académica.

Imaginei, e muito, chegar ao fim deste percurso. Às vezes, temos a noção de que grandes momentos estão a acontecer e não valorizamos e não agradecemos a quem fazem parte deles.

Não podendo deixar que isso aconteça, quero agradecer a todos que, de forma sentida e grata, me acompanharam neste percurso.

- À Escola Superior de Educação de Coimbra, pela possibilidade de adquirir aprendizagens e conhecimentos, que farão certamente parte da minha história de vida;

- À minha orientadora, Professora Sílvia Parreiral pelos seus ensinamentos, incentivos e franquezas.

- A todos aqueles que participaram no estudo, demonstrando amabilidade, disponibilidade e vontade de fazer a diferença.

- À minha família, principalmente à minha mãe, irmã e namorado, pelo incentivo, compreensão e apoio em todos os momentos.



*“É preciso muita audácia para propor a cultura como uma resposta às  
interrogações do nosso tempo”*

Jacques Rigaud





## Resumo

A Educação, a Animação e o Desenvolvimento Local incorporam esta investigação com a qual procuramos definir, identificar e colocar em prática algumas dinâmicas associadas ao fenómeno das atividades culturais em contexto escolar, com o objetivo de compreender o Desenvolvimento Local. Nesta investigação, procura-se definir a aplicabilidade daqueles conceitos, identificando a forma como se associam às práticas educativas, culturais e de desenvolvimento da comunidade educativa, e como são experienciadas quotidianamente pela população alvo da nossa investigação/intervenção.

A presente investigação-ação de cariz misto, uma vez que aliamos uma vertente metodológica quantitativa complementada por outra qualitativa, teve como objetivo de trabalho estudar uma escola, inserida em contexto local rural - o Agrupamento de Escolas de Vila de Rei -, com o propósito de identificar nela a atuação e oferta de projetos, dinâmicas e atividades no âmbito do Desenvolvimento Local.

Na origem e escolha metodológica da investigação, constituímos três pontos com sustentação na literatura profícua e na revisão de orientações e pensamentos de autores prestigiados, ao longo dos quais fomos descrevendo pressupostos teóricos e conceções onde incidia o projeto de investigação-ação. Considerámos como vetores determinantes, neste percurso, os alunos que frequentam o 2º e 3º ciclos do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei e os respetivos Encarregados de Educação, a Diretora do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei, os Professores e Educadores de Infância do referido agrupamento, a Coordenadora do Departamento de Educação da Câmara de Vila de Rei, o Presidente da Junta de Freguesia de Vila de Rei, a Presidente da Associação de Pais do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei e a Coordenadora Técnica do Lar e Centro de Dia Família Dias Cardoso.

Concebemos três inquéritos por questionário, que foram, e respetivamente aplicados aos encarregados de educação e aos docentes, a obter a informação acerca do contexto local e escolar, e aos Alunos, por forma a realizar um levantamento da informação referente à participação e implementação do projeto no campo em estudo. Além disso, também criámos cinco guiões de entrevista semiestruturadas, realizadas

aos entrevistados anteriormente enunciados, que representam as instituições/associações/organizações locais.

Após a recolha de informação a mesma foi analisada com recurso ao SPSS (versão 23). Os seus dados foram analisados e as entrevistas foram transcritas, com o intuito de estudar a relação que se estabelecia entre as parcerias locais e a escola apurando a sua evolução através do envolvimento e Desenvolvimento Local.

Com os resultados obtidos, elaboraram-se um conjunto de práticas e dinâmicas que passaram especificamente pela partilha de histórias e especificidades locais, que vieram a permitir que se valorizasse mais a identidade local.

Como conclusões avançamos que é indivisível a relação entre Educação, Animação e Desenvolvimento Local; no Agrupamento de Escolas de Vila de Rei, mostrou-se pertinente articular com âmbitos e contextos, indo para além das infraestruturas e materiais existentes e incluir o envolvimento do associativismo, da educação e da animação, enquanto potenciadores de Desenvolvimento Local.

**Palavras-chave:** Animação, Associativismo, Desenvolvimento Local, Educação, Identidades, Histórias

## **Abstract**

**Title:** *Pretérito* - Stories and Identities inserted in the School Context for the Construction of Knowledge and Promotion of Local Development

Education, Animation and Local Development incorporate this research with which we seek to define, identify and put into practice some of the dynamics associated with the phenomenon of cultural activities in a school context, in order to understand Local Development. In this research, we seek to define the applicability of these concepts, identifying how they are associated with the educational, cultural and developmental practices of the educational community, and how they are experienced daily by the target population of our research/intervention.

The present joint action research, once allied to a quantitative methodological component complemented by a qualitative one, had the objective of studying a school, inserted in a rural local context, - the Vila de Rei School the purpose of identifying in it, performance and offer of projects, dynamics and activities in the scope of Local Development.

In the origin and methodological choice of the investigation, we constituted three points with support in the profitable literature, and revision of orientations and thoughts of prestigious authors, during which we were describing theoretical assumptions and conceptions where the action-research project was focused. We considered as determinant vectors, in this course, the students who attend the 2nd and 3rd cycles of the Vila de Rei School Grouping, and the respective Education Officers, the Director of the School Group of Vila de Rei, Teachers and Educators of Childhood said Coordinator of the Department of Education of Câmara de Vila de Rei, the President of the Town Council of Vila de Rei, the President of the Association of Parents of the Group of Schools of Vila de Rei and the Technical Coordinator of Home and Center of Família Dias Cardoso.

We designed three surveys by questionnaire, which were applied respectively to the Education and Teachers' Officers, in order to obtain information about the local and school context, and to the Students, in order to carry out a survey of information

regarding participation and implementation of the project in the field under study, and five semi-structured interviews, carried out to the previously mentioned interviewees, representing the local institutions / associations / organizations.

After the information was collected, it was analyzed using SPSS (version 23). Their data were analyzed and the interviews were transcribed with the purpose of studying the relationship that was established between the local partnerships and the school, to determine their evolution through Local Involvement and Development.

With the results obtained, a set of practices and dynamics were elaborated, that passed specifically by the sharing of histories and local specificities, that allowed the local identity to be more valued.

In conclusion, the relation between Education, Animation and Local Development are indivisible. In the case of Vila de Rei School Grouping, it has become pertinent to articulate with spheres and contexts, going beyond existing infrastructures and materials, including the involvement of associative, education and animation, as Local Development enablers.

**Keywords:** Animation, Associativism, Local Development, Education, Identities, Stories

## Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	VII
Abstract .....	IX
Introdução .....	1
Parte I - Enquadramento Teórico Conceptual .....	5
1. Educação e Animação, uma comunhão de princípios .....	7
Introdução .....	7
1.1. Educação, o cerne do desenvolvimento humano .....	8
1.2. Animação, estratégia de desenvolvimento .....	12
1.2.1. Âmbitos e Dimensões da Animação .....	15
1.2.2. Âmbitos espaciais de intervenção: Rural e Urbano .....	19
1.2.3. Cooperação Intergeracional .....	21
2. Da Globalização ao Desenvolvimento Local - do passado ao presente, a caminho de um futuro .....	24
Introdução .....	24
2.1. Processo da Globalização, das oportunidades às desigualdades .....	25
2.2. Desenvolvimento e Desenvolvimento Local, reflexão a partir do território.....	27
2.3. Desenvolvimento Local – utopia entre mudança social e desenvolvimento.....	30
2.4. Educação, perspetiva de desenvolvimento centrado nos Territórios Locais.....	34
2.5. Escola, Animação e Desenvolvimento Local.....	37
2.6. Associativismo e Desenvolvimento Local .....	40
3. Histórias e Identidades - construção das memórias .....	42
Introdução .....	42
3.1. Histórias de Vida.....	43
Parte II - Fundamentos e Procedimentos de Investigação .....	47
Introdução .....	49
1. Objetivos e Questões Orientadoras .....	51
2. Metodologia de Investigação .....	55
2.1. A Prática de Investigação.....	57
2.2. Pesquisa Documental .....	60
2.3. Observação.....	61

2.4.	Observação Participante .....	62
2.5.	Técnicas de Amostragem .....	62
2.6.	Inquérito .....	63
2.6.1.	Inquérito por Questionário .....	64
2.6.2.	Entrevista.....	68
2.7.	Análise SWOT .....	70
3.	Apresentação e discussão dos resultados .....	72
Parte III - Caracterização do Campo Empírico .....		102
1.	Caracterização do Município.....	104
1.1.	Educação da população .....	108
1.3.	Contextualização do nível Económico .....	111
1.4.	Contextualização do nível Social Local .....	112
1.5.	Contextualização do nível de parcerias .....	114
1.6.	Associando as Parcerias ao nível Educativo .....	115
1.7.	Associando as Parcerias ao nível da Saúde .....	116
1.8.	Quando ao nível do Local .....	117
Parte IV -Projeto <i>Pretérito</i> – Histórias e Identidades inseridas em Contexto Escolar para a Construção do Conhecimento e Promoção do Desenvolvimento Local .....		120
Introdução.....		122
1.	Fases de desenvolvimento do projeto “ <i>Pretérito</i> ”.....	124
1.1.	Primeiro Momento .....	124
1.2.	Segundo Momento .....	125
1.3.	Terceiro Momento.....	128
1.4.	Quarto Momento .....	129
Bibliografia.....		140
Apêndices .....		152
Apêndice A - Carta aos Encarregados de Educação .....		154
Apêndice B - Carta Direção do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei.....		155
Apêndice C – Resposta à Carta remetida à Direção do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei .....		156
Apêndice D - Questionário aplicado aos Encarregados de Educação .....		157
Apêndice E - Questionário aplicado aos Docentes.....		163

Apêndice F - Questionário aplicado aos Alunos.....	171
Apêndice G – Transcrição Integral das Entrevistas .....	159
Anexos .....	187
Anexo I – Cartazes de divulgação da atividade “Biblioteca Humana” .....	189
Anexo II – Fotografias da atividade “Biblioteca Humana” .....	201

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição por escalão etário – Encarregados de Educação.....	72
Gráfico 2 - Habilitações Literárias - Encarregados de Educação.....	73
Gráfico 3 - Distribuição dos inquéritos validados pelos escalões etários dos inquiridos.....	74
Gráfico 4 - Departamento Científico-pedagógico a que pertencem os docentes .....	74
Gráfico 5 - Reside no Concelho onde se encontra a escola – Encarregados de Educação ....	75
Gráfico 6 - Conhece o Concelho onde incide o projeto – Encarregados de Educação .....	75
Gráfico 7 - Reside no Concelho onde se encontra a escola - Docentes .....	76
Gráfico 8 - Conhece o Concelho onde incide o projeto - Docentes.....	76
Gráfico 9 - A escola realiza projetos em parceria com entidades/associações/organizações locais – Encarregados de Educação .....	77
Gráfico 10 - A escola realiza projetos em parceria com entidades/associações/organizações locais – Docentes .....	78
Gráfico 11 - Existem projetos realizados na escola direcionados para a comunidade local - Docentes.....	78
Gráfico 12 - Existem projetos realizados na escola direcionados para a comunidade local - Encarregados de Educação.....	79
Gráfico 13 - Nas disciplinas a matéria está direcionada para o que se passa no Concelho – Encarregados de Educação.....	79
Gráfico 14 - Nas aulas os alunos participam dando exemplos de projetos relacionados com o Concelho – Encarregados de Educação .....	80
Gráfico 15 - Nos trabalhos de grupo/individual os temas são ajustados aos eventos, factos e fenómenos relacionados com o Concelho - Encarregados de Educação .....	81
Gráfico 16 - Os Encarregados de Educação envolvem-se em projetos de turma - Docentes	81
Gráfico 17 - Os projetos de escola têm visibilidade no local - Docentes.....	82
Gráfico 18 - Os Encarregados de Educação envolvem-se em projetos da escola - Docentes	82
Gráfico 19 - Adequa o programa educativo das disciplinas ao contexto local - Docentes ....	83
Gráfico 20 - Nas aulas os professores recorrem a exemplos de projetos, atividades, factos relacionados com o Concelho - Encarregados de Educação .....	84
Gráfico 21 - Fora da escola vê algum projeto ou alguma referência aos projetos ou intervenção da escola no Concelho - Encarregados de Educação.....	85
Gráfico 22- A comunidade local envolve-se em projetos da escola - Docentes .....	86

Gráfico 23 - Os alunos enquadram a sua participação dando exemplos do contexto local - Docentes .....	86
Gráfico 24 - Importância dos temas abordados .....	89
Gráfico 25 - Organização global das atividades .....	90
Gráfico 26 - Diversidade temas abordados .....	91
Gráfico 27 - Grau satisfação participação .....	92
Gráfico 28 - As atividades foram bem explicadas.....	93
Gráfico 29 - Aprendi alguma coisa com as atividades propostas .....	94
Gráfico 30 - Reconheço a importância destas atividades para o Desenvolvimento Local .....	95
Gráfico 31 - O projeto e suas atividades corresponderam às minhas expectativas .....	96
Gráfico 32 - A minha participação nas atividades foi importante para mim.....	97
Gráfico 33 - Fiquei motivado/a a continuar a participar em atividades futuras .....	98
Gráfico 34 - Gostaria que o projeto tivesse continuidade?.....	100

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Síntese da Metodologia .....	59
Tabela 2 – Moda dos inquiridos – Encarregados de Educação .....	87
Tabela 3 - Moda dos inquiridos – Docentes .....	88
Tabela 4 - Moda dos inquiridos – Alunos .....	99
Tabela 5 - Evolução demográfica do concelho entre 1900 a 2013.....	108
Tabela 6 - População escolar por estabelecimento educativo .....	109
Tabela 7 - Taxa bruta de escolarização .....	110
Tabela 8 - Disparidade entre níveis de habilitação.....	111
Tabela 9 - Disparidade no ganho médio mensal entre profissões .....	112
Tabela 10 - Planificação síntese da atividade "Biblioteca Humana" .....	126
Tabela 11 - Planificação síntese da atividade "Cultura de um Povo" .....	130







## **Introdução**

Face à evolução histórica no domínio do social, cultural, educativo, político e económico, surgem debates, estudos e projetos que visam dar sentido as mudanças inquietantes que têm ocorrido na viragem do século. As profundas e estruturais mudanças que ocorreram no mundo, através da globalização, continuam a determinar as condições sociais e, por sua vez, a capacidade de resposta demonstra-se lenta e desadequada às necessidades atuais, tornando a realidade vivida através do individualismo e focada apenas na vertente da evolução e desenvolvimento económico (Santos et al., 2017).

Inicialmente, o foco central, incidia no âmbito económico, potenciando a ineficiência, incompetência e fragmentação de oportunidades e igualdade para todos, sentindo-se a necessidade de uma educação e cidadania para todos. Presentemente, os interesses sectoriais, assumem-se manipulados pelos benefícios particulares e corporativos, tornando crucial as práticas educativas voltarem-se para a reconstrução de uma relação com todos os âmbitos, contextos e dimensões, tendo em conta interesses sociais, contando com o papel ativo da comunidade, da escola e da família.

Portanto, o caminho será a participação, onde cada indivíduo, associação, sociedade e comunidade, contribui para a construção de um projeto para todos, mais autónomo e com objetivos comuns (Camara et al., 2014).

O complexo fenómeno da mudança, potencia um alargamento das necessidades educativas a todas as gerações, dimensões e contextos. Assiste-se a uma sobrecarga de exigências no sistema educativo contemporâneo, sublinhando-se a carência educativa e formativa para todos, com vista a responder à necessidade de Educar para o Desenvolvimento Local (Santos, 2003, cit. in Gandin & Hypolito, 2003).

Nesta perspetiva de Desenvolvimento Local, a abordagem assume uma vertente de desenvolvimento, centrado nas pessoas e nas comunidades, enfatizando a valorização cultural, dos saberes, dos respetivos recursos e iniciativas (Ferreira, 2015).

Ao nível da educação, assumindo uma nova perspetiva e, percebe-se que, para além do currículo tradicional, sente-se a inevitabilidade de os alunos terem de compreender a realidade onde vivem e, para melhor se inserirem enquanto

participantes ativos. Não basta apenas conhecer a origem e as tradições culturais da realidade onde estão inseridos, as potencialidades económicas, os desafios ambientais, a organização territorial e os desequilíbrios sociais. Há a pertinência de incitar à participação com os entornos da sua própria região, criarem-se relações com as pessoas com quem se cruzam no dia-a-dia, com as instituições que fazem parte do seu quotidiano, para que haja desenvolvimento (Dowbor, 2006).

Essencialmente, à importância que atribuímos à nossa investigação está relacionada com o facto de não se conhecerem estudos que caracterizem as necessidades, potencialidades e práticas quanto à abordagem de assuntos relativos ao Desenvolvimento Local, em contexto educativo. Nesse sentido, pretende-se recolher informação que permita contribuir para, além da melhoria dos conhecimentos da formação, necessidades e práticas na área da Educação e das Ciências Sociais, uma ampliação de dinâmicas e projetos de cariz educativo que envolvam a escola, a comunidade e a família. Com o intuito de fomentar na componente educativa e letiva, uma vertente de Desenvolvimento Local, tornando-se não só, num domínio de educação não formal, como formal e informal.<sup>1</sup>

A visão de que o Desenvolvimento Local, representa a mudança nas atitudes por nós compreendidas, facilitando a dinâmica social local, que resulta em sinergias entre os diversos contextos, afigura-se no Desenvolvimento Local na necessidade de se formarem cidadãos ativos, com competências geradoras de dinâmicas construtivas, que potenciem “a sua rua”, mas também toda a região envolvente.

Assumimos a pertinência de recorrer aos diversos contextos locais para incitar a vontade de transformar a realidade em que se vive, por meio de conhecimentos necessários, culminando num conjunto de exigências, e dando assim, sentido teórico e prático ao estudo que nos propomos desenvolver.

Nesse sentido, descrevemos a nossa investigação como sendo uma investigação-ação, apresentando-se toda a realidade envolvente que caracteriza o concelho em estudo, a fim de identificar nele, oferta e existência de propostas no

---

<sup>1</sup> Vaz (2008) todo o processo de desenvolvimento tem que levar a uma mudança, sobretudo das mentalidades, tem que ser um processo integrado e total, uma mudança por parte dos técnicos e dos decisores, mas também da parte dos atingidos. Um processo de desenvolvimento deverá ter sempre a mudança como fim último a atingir (p. 35).

âmbito educativo, com propósito de promoção das singularidades locais. Para os efeitos, foram estruturadas quatro partes que enquadram e integram o estudo, a saber:

A primeira parte – Enquadramento Teórico Conceptual, relativa à contextualização da problemática a investigar desenvolve-se em torno de três temáticas relacionadas com as ideias chave nesta investigação: Educação e Animação - uma comunhão de princípios, da Globalização ao Desenvolvimento Local - do passado ao presente, a caminho de um futuro e, Histórias e Identidades, construção de memórias. Esta estrutura permitiu sustentar a temática e enquadrá-la cientificamente e à luz da literatura de referência, realizando-se uma abordagem abrangente das questões que envolvem a Educação, a Animação e o Desenvolvimento Local.

Por sua vez, e de uma maneira mais alargada e ajustada aos objetivos traçados, fez-se o paralelismo entre o que se pretende potenciar e elevar e o projeto de investigação-ação, em direção aos diversos contextos de aprendizagem, contemplando o formal, não formal e informal, perspetivando-se potências alternativas de articulação de todos os potenciais participantes.

A segunda parte – Fundamentos e Procedimentos de Investigação, menciona os objetivos e metodologias utilizadas, contemplando a pergunta de partida, tal como as questões orientadoras e são enunciados os objetivos (geral e específicos) da investigação, sendo elencadas e explicadas as técnicas utilizadas para a recolha de informação. Por fim, é caracterizada a amostra sobre a qual foram lançados os inquéritos por questionário e as entrevistas, tal como o método de tratamento dos dados que orientaram a investigação, e ainda, a análise e discussão dos resultados obtidos

A terceira parte – Caracterização do Campo Empírico, apresenta o Concelho de Vila de Rei, contemplando a localização e território, demografia, economia, educação, cultura, associativismo e património.

A quarta parte – Projeto *Pretérito* – Histórias e Identidades inseridas em Contexto Escolar para a Construção do Conhecimento e Promoção do Desenvolvimento Local, dedicada à apresentação detalhada do projeto desenvolvido e implementado pelo investigador.

Para finalizar, as conclusões da investigação serão apresentadas, tentando-se realizar uma análise, reflexão e articulação com todas as informações obtidas,

assegurando um conjunto de “Conclusões e Recomendações” que sintetizam os resultados obtidos na investigação.

## **Parte I - Enquadramento Teórico Conceptual**





## 1. Educação e Animação, uma comunhão de princípios

### Introdução

A educação é um assunto que de todos requer um acordo sobre os principais problemas existentes, para que, se possam tomar decisões sem causar grandes transtornos. Quando nos referimos à educação, é certo que fazemos a analogia com a escola, um micro-meio sobre o qual a escola se constrói, contemplando infraestruturas e as características funcionais e pedagógicas. Portanto, numa perspetiva vertical, a Escola é uma instituição, um meso-sistema, e, numa perspetiva horizontal é um macro-sistema, onde as condições locais influem, assim, estes dois eixos modelam a realidade específica de uma forma única (Malik, 2003).

Nessa perspetiva, é do interesse de todos que haja um conjunto de propostas com base em ações políticas, para o desenvolvimento com todos os protagonistas do processo educativo, contando que a escola não seja o único e exclusivo meio que está relacionado com a educação, sendo um “problema” de todos.

Tanto que, a fevereiro de 1996, foi apresentado na Assembleia da República um conjunto de dez compromissos, que compõem o “*Pacto Educativo para o Futuro*” (Grilo, 1996, p.8), a saber:

*1- Descentralizar as políticas educativas e transferir competências para os órgãos do poder local; 2- Fazer da escola o centro privilegiado das políticas educativas; 3- Criar uma rede nacional de educação pré-escolar; 4-Melhorar a qualidade do processo educativo; 5- Assegurar a educação e a formação como um processo permanente e ao longo da vida; 6-Assegurar a formação para a vida ativa e a relação entre educação e formação; 7- Valorizar e dignificar o papel dos professores e dos educadores; 8- Reequacionar os sistemas de financiamento da educação; 9- Promover o desenvolvimento equilibrado do ensino superior; 10-Valorizar e dignificar o papel e a inserção do ensino particular e cooperativo no sistema educativo.*

Este “*Pacto Educativo para o Futuro*” (Grilo, 1996), composto por um conjunto de princípios, possibilitou perceber-se que os protagonistas políticos, sociais, municipais e sindicais estavam em comunhão, permitindo-se caminhar a passos largos para as mudanças profundas neste sector essencial, que é a educação.

Nesta perspetiva, a escola deve estruturar-se tendo como base quatro pilares fundamentais, o aprender a conhecer para a formação de conhecimento crítico (abrangendo os processos cognitivos, como a atenção, memória, raciocínio lógico, intuição e compreensão), o aprender a fazer (aplicação prática dos conhecimentos teóricos), aprender a conviver (atitudes e valores) e, aprender a ser (capacidades de autonomia, ação, comunicação, interação e cooperação) (UNESCO, 1992, cit. in Delors, 1996).

Da mudança exige-se um suscitar de convergências que potenciarão as energias, as vontades e as esperanças, catalisando as responsabilidades dos diferentes intervenientes, desde parceiros a protagonistas. Para que o compromisso assumido, referente à intervenção, não fique apenas pela iniciativa, mas que se assuma como uma ambição, com o intuito de concretização.

No dia a dia, a partilha, a complementaridade das responsabilidades educativas, sociais e políticas exige de nós, profissionais na área da educação, um compromisso para que o tempo de mudança não se torne numa utopia, e que haja sim, uma comunhão de princípios, ideias, objetivos, intenções, que permitam a concretização de mudanças e práticas com qualidade, diversidade e pluralismo. É preciso atuar para mudar.

### **1.1. Educação, o cerne do desenvolvimento humano**

Inicialmente, no campo da educação, defendia-se que o conceito educação seria um conjunto de ações realizadas pelas gerações adultas sobre as gerações jovens, que incidiam sobre as questões da vida social para as quais ainda não se encontravam amadurecidas. Tendo como objetivo o desenvolvimento na criança de um conjunto de aptidões físicas, intelectuais e morais, que seriam particularmente úteis na sociedade e no meio em que estariam inseridas (Durkheim, 2013, cit. in Ferraro, 2016).

Presentemente, define-se o ato educativo como uma partilha de conhecimentos, onde os indivíduos fomentam e incitam a transformação da realidade, de modo a promover o desenvolvimento (Gómez, Freitas & Callejas, 2007).

Este conceito demonstrou-se mais complexo e dúbio, pois o património cognitivo está presente em larga escala, e acompanha o indivíduo ao longo do ciclo de

vida, alargando-se a uma escala contínua, fragmentando-se em diversas vertentes, nomeadamente com as formais<sup>2</sup>, contemplando Educação Básica, Educação Secundária, Educação Superior, Educação Profissional, Formação Profissional e Formação Superior (Carmo, 2001).

Relativamente à vertente formal, Palhares (2013) refere que, as escolas estão focadas apenas nos resultados escolares, o que se prende com a importância que é dada na seriação das escolas, no seu financiamento, na manutenção dos postos de trabalho dos docentes e funcionários e, outras questões das políticas educativas atuais, ignorando-se o papel pedagógico e desvalorizando-se o impacto da escola na construção dos percursos escolares dos alunos.

Por sua vez as vertentes não-formais<sup>3</sup>, contemplam a Educação Cívica e Comunitária, incluindo a vertente democrática, solidária, diversidade cultural, Educação Familiar e, Educação para a Mudança, na dimensão artística, ambiental, consumista, *media*, saúde e género (Carmo, 2001).

Simson, Park e Fernandes (2001), remetem a educação não-formal para uma outra lógica espaço-temporal, dissociada de um currículo, permitindo a existência de espaço para diversos temas, assuntos e variedade, que suscitem em determinado público em específico a sua participação, tornando assim, esta vertente única e personalizada, envolvendo profissionais e participantes numa panóplia de experiências que vão potenciar o modo como se lida com situações do quotidiano, com os saberes, com a natureza e com a coletividade.

Ampliando os contextos disponíveis, para as práticas educativas que potenciam e, ampliam as práticas educativas da educação não formal, nomeadamente os centros cívicos, zoológicos, as bibliotecas, centros culturais e recreativos, museus, praças, parques, centros comerciais, monumentos, movimentos populares e de rua ligados à

---

<sup>2</sup> “Educação formal é a que se gera no sistema educativo oficial; é caracterizada por processos formativos regulamentados e estabelecidos, controlado pelo governo de um país, de uma comunidade, para garantir a sustentabilidade e desenvolvimento da população. Está ligada à ideia de obrigatoriedade e a gratuidade” (Cotanda, 2003, p. 46).

<sup>3</sup> “A versão original de Educação não-formal surgiu em 1968, no contexto de um sentimento generalizado de que a educação estava em falência. Desde 1968 até cerca de 1986, a Educação não-formal foi vista como uma panaceia para todos os males da educação nestas sociedades. A Educação não-formal era vista por muitos como a forma ideal de educação, muito melhor do que a Educação formal sob todos os aspetos” (Rogers, 2005, (s.p)).

música, à arte e às artes, potenciando e promovendo a educação para diversas idades, grupos sociais, etnias, entre outros (Fernandes, 2007 cit. in Costa, 2011).

Carmo (2001) refere que, nas sociedades contemporâneas, o processo complexo de educação resulta em três tendências: as mudanças repentinas, as assimetrias sociais e, as alterações dos sistemas de poder. Tornando-se crucial haver uma adaptação e uma correlação entre a mudança e a gestão dos conteúdos que lhe são inerentes. Sendo que, para a adaptação à mudança há a necessidade de aprender a criar estratégias, que contemplem novos instrumentos e processos de trabalho, sentido crítico e capacidade de adaptação a novos contextos.

Desse modo, no processo de gestão de mudança, consegue-se tirar partido dos recursos e sinergias, produzir e distribuir bens e serviços com vista a saber lidar com a diversidade de modelos de organização social (família, escola e comunidade), a orientar a vida de forma autónoma, a recorrer aos *media* de forma ética e crítica e a aprender a usufruir do tempo, tendo por finalidade a melhoria da qualidade de vida.

Na mesma linha de pensamento, e entendendo a educação como uma variável estratégica, consideramos três perspetivas diferentes: a macro-sociológica, que concede a educação como um problema económico e político, tendo em conta necessidades e recursos; a meso-sociológica, que contempla a educação como um problema organizacional de recursos, influenciando a sua eficácia e eficiência; e, numa aproximação micro-sociológica, equaciona a educação como um problema psico-social, pois o processo educativo resulta nas relações inter-pessoais de todos os protagonistas envolvidos no processo (Carmo, 2001).

Perante esta situação, torna-se perceptível que se invista mais numa investigação que se insira num contexto educativo à escala micro, onde se apresentam situações com fatores condicionantes do aprendente (classe social, instrução, língua, etnia, recursos do meio, aspetos endógenos), fatores condicionantes do ensinante (coerência curricular, recursos disponíveis, competência profissional, inteligência emocional) e fatores condicionantes da comunicação (materiais, espaços e estratégias). Como políticas e estratégias à escala micro, sugerem-se estratégias compensatórias (aprendentes), formação contínua (ensinantes), estratégias de *empowerment*, educação intercultural, desenvolvimento comunitário, fomentar grupos de auto-ajuda e, programas de desenvolvimento da inteligência emocional (Carmo, 2001).

Os caminhos futuros devem ser pensados nos tempos presentes e, no sentido de construir uma estratégia nesta encruzilhada, torna-se importante refletir e direcionar a investigação para a vertente mais não-formal, que será certamente um complemento imprescindível da educação formal e igualmente no processo involuntário de educação informal, onde é através do processo ao longo da vida, que cada indivíduo adquire e acumula conhecimentos, capacidades e atitudes, através de experiências do quotidiano e da relação/intervenção com o meio, tal como em casa, no trabalho e no lazer (Coombs, 1978).

Segundo Gómez, Freitas e Callejas (2007) para a inovação e para o desenvolvimento, as comunidades, devem estar predispostas e reconhecer a necessidade de mudança e, no âmbito educativo deve-se reforçar e promover as capacidades coletivas para evoluir o pensar, o atuar, as competências e atitudes individuais.

As práticas, os projetos e as experiências são diversas e os ideais da educação, passam, cada vez mais, para os planos do extra-escolar, do pós-escolar e do ensino recorrente.

A escola assume múltiplos papéis, diferentes daqueles que detinha nos anos 60. Com as reformas educativas iniciadas em 1980 a centralidade alarga-se à escala local do estabelecimento de ensino, modificando-se um pouco a perspetiva “*das políticas de sistemas*” para as “*estratégias de estabelecimento*” (Hutmacher, 1992).

Portanto, enquanto objeto científico, difundindo-se a ideia de “*desencadear processos de desenvolvimento local, comunitário, pessoal*” e de “*implicação na ação por parte dos interessados no processo de desenvolvimento*” (Canário, 1999, cit in Silvestre, 2003, p.184), assiste-se a uma intenção de envolver a comunidade no processo de educação, difundindo-se, assim, o contexto das reformas educativas.

Estaço (2000) refere que, o contexto educativo passa a integrar o estabelecimento de ensino, mas também o contexto local, passa a incluir-se no vocabulário educativo, termos como “*projeto educativo da escola*”, “*autonomia da escola*”, “*escola-comunidade educativa*”. No entanto a escola e o modelo escolar continuam a dominar na questão educativa.

A amplitude do campo educativo<sup>4</sup> supera a esfera escolar, tanto que o estudo local em educação se realiza de uma forma mais ampla, numa abordagem global da ação educativa, contemplando sinergias entre as modalidades formais, não-formais e informais, envolvendo as dinâmicas comunitárias com crianças e adultos, em dimensões socioeducativas no processo de desenvolvimento local.

Os desafios<sup>5</sup> que se colocam na atualidade, para os quais nos propomos avançar com possíveis respostas, requerem a comunhão e partilha de projetos, caminhos e inquietações, para que a reflexão e investigação passe para uma abordagem prática e com ações a incidirem no presente. Assim, num sector bem delimitado que é a educação, parece-nos plausível e pertinente incluir como estratégia e perspetiva de ação, a Animação.

## **1.2. Animação, estratégia de desenvolvimento**

Viché (2006, cit. in Cebolo et al., 2012), refere que a Animação, se insere no contexto de Educação Não Formal, que surge numa perspetiva de intervenção, contemplando uma educação integral, a participação social e, a criação cultural como um conjunto de experiências, relações e interações humanas, com o intuito de promoção de uma participação onde cada um assume o seu processo de crescimento pessoal e de integração social.

Segundo Leal (2004, p.4) “*contrariamente àquilo que é suposto por muitos, a Animação Sociocultural não é prática recente em Portugal e muito menos na Europa*”, pois, e segundo o artigo publicado no Jornal Expresso, em 1987, “*Portugal: o futuro das profissões*”, surge a Animação como sugestão de uma das profissões do futuro.

---

<sup>4</sup> “A educação constitui algo mais do que proporcionar conhecimentos. Educar é ter em atenção os ritmos, a diversidade, a ligação do indivíduo à comunidade e, por isso, o ato de educar não deve estar confinado à oferta das instituições educativas formais. A educação deve estar vinculada à vida e comprometida com o desenvolvimento global do ser humano e com os seus diferentes ciclos de crescimento” (Lopes, 2014, p. 109).

<sup>5</sup> “Um verdadeiro sistema educativo deveria propor-se a três objetivos: 1) a todos aqueles que pretendem aprender devia dar-se acesso aos recursos existentes, e isto em qualquer idade. 2) é necessário que aqueles que desejam comunicar os seus conhecimentos possam encontrar toda e qualquer pessoa que deseje adquiri-los. 3) trata-se de permitir aos portadores de ideias novas, àqueles que queiram afrontar a opinião pública, que se façam ouvir. Por que motivo aquele que aprende deverá submeter-se a um programa obrigatório? Como justificar uma segregação fundada na posse de certificados e diplomas?” (Illich, 1985, s.p).

A este propósito, Lopes (2008, p. 531) remetendo para uma notícia publicada em 1987, considera que:

*no estrangeiro, surge como profissão nova, por vezes paga a preço de ouro. Em Portugal, é uma atividade recente, que, após ter emergido da militância cultural (e, em alguns casos, da subordinação à ação política), tende a expandir-se e a consolidar um estatuto profissional ou para-profissional. São especialistas de comunicação, debate, transmissão cultural e programação de tempos livres: animadores culturais, socioeducativos, desportivos, turísticos.*

Na Europa, desde meados dos anos 60 e, em Portugal, é em meados dos anos 70, que se coloca em prática esta metodologia de intervenção, assente numa consciencialização, que segundo Paulo Freire (1979) não só é “*um compromisso histórico*” como também é “*consciência histórica*”.

Na verdade, Freire (1979, p.26) refere ainda que se trata de uma metodologia que “*é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece*”.

Ou seja, é um processo que passa pelo ter conhecimento das possibilidades de organização, autonomia, atuação e de necessidade de evolução cultural, sempre com vista à emancipação e à comunidade onde se mantém integrado. Estando consciente dos seus direitos e deveres, pode impor-se na sociedade, e ter opinião própria, a fim de conseguir ser participativo, crítico, e principalmente ter consciência da realidade onde se está inserido.

Contrariando este princípio, Leal (2004) refere que vivemos numa conjuntura social onde, e após as múltiplas alterações ocorridas “*o desenvolvimento da indústria do lazer, dos audiovisuais, da informática e da média condiciona e oprime liberdades humanas básicas, tais como a criatividade, a participação ativa e a expressão livre*” (Leal, 2004, p. 5).

Neste momento assiste-se a uma opressão constante de todos os meios que nos rodeiam e envolvem, levando-nos a explorar esses recursos, mas a sermos igualmente explorados por eles, o que nos priva dessa tal consciencialização, desse envolvimento e desenvolvimento a que temos direito e dever.

Na determinação e na utopia da mudança social emergiu, a Animação. Após a revolução industrial, vivida no século XVIII, a sociedade pós-industrial sentia que, e

segundo Morin (1996, cit. in Leal, 2004, p. 5) o *“tempo trazia necessariamente dentro de si desenvolvimento e progresso. Impunha-se inclusivamente a ideia de que se atingia a consumação triunfal da história, com a democracia para uns, o socialismo para outros, a sociedade industrial para outros ainda”*.

Foi neste sentido que a Animação conquistou o seu domínio, com o desígnio de potenciar e desenvolver, as capacidades humanas de relação de convivência e de entreaajuda, criando uma necessidade generalizada de vivenciar a solidariedade e o compromisso, influenciando diversas componentes, tais como a cultura, a economia, a política e a educação.

Lopes (2008), defende que a Animação Sociocultural<sup>6</sup> surge através de projetos e programas planeados, com o intuito de dar resposta às necessidades mais elementares dos indivíduos, cooperando para a envolvimento dos mesmos no seu processo de desenvolvimento, estabelecendo-se uma relação entre grupos e comunidades. Com o principal objetivo de tornar os indivíduos mais conscientes, críticos, solidários, participantes e, principalmente comprometidos com o seu futuro, a nível social, económico, cultural, político e educativo.

A Animação atua sobre as carências, tendo como foco as necessidades e potencialidades, atuando sobre as diversas vertentes que por norma são multidisciplinares, compostas por diversos componentes que vão desde a economia, a política, a educação, a cultura, o meio ambiente, entre outros. Permitem desta forma quebrar a monotonia e a repetição do quotidiano, tentando motivar para a participação ativa, e onde seja possível colocar em prática dinâmicas através da criatividade, das experiências, espaços e momentos (Matoso, 2008).

A missão da Animação, comum entre as comunidades, passa pelo destacar das diferenças, evidenciando a existência da democracia e da sua realidade e conhecimento e, pretendendo-se consciencializar para a diversidade, diferença, liberdade, multiculturalidade e solidariedade. (Bento, 2006)

A Animação incorpora-se no desenvolvimento de práticas educativas como um instrumento, método ou técnica, com a finalidade de estimular a iniciativa e a

---

<sup>6</sup> “A Animação Sociocultural transformou-se, também, num sopro de ar fresco e renovador que penetrou – e em alguns casos impregnou – a praxis social e a praxis educativa. Tanto no trabalho social como na prática educativa, tem-se recorrido à animação como forma de estímulo e motivação nestes campos de ação socioeducativa” (Ander-Egg, 2008, p. 21).



participação das comunidades, no processo do seu próprio desenvolvimento e, na dinâmica global da vida sociopolítica, onde se encontram integradas. (UNESCO, 1994).

### **1.2.1. Âmbitos e Dimensões da Animação**

A intervenção<sup>7</sup>, será o ponto de referência para delimitar o âmbito concreto e o campo de atuação da Animação. Com o intuito de criar novas respostas às necessidades educativas não formais e extraescolares, com um fio condutor entre a prática e a temática, é-lhe conferida uma dimensão multidisciplinar, envolvendo o processo numa perspetiva horizontal, entre animadores e, numa perspetiva vertical, incluindo os diversos intervenientes na área da educação (Ventosa, 1997).

Analizando globalmente a prática da Animação, esta assume uma perspetiva tridimensional, contemplando a dimensão etária (infantil, juvenil, adultos e terceira idade), os espaços de intervenção (animação urbana e animação rural) e, a pluralidade de âmbitos relacionados com os setores das áreas temáticas (educação, tempos livres e comunidade) (Lopes, 2008).

Os âmbitos de atuação da Animação, associam-se a um vasto conjunto de denominações, para designar as múltiplas atualizações e formas concretas de atuação. Daqui, podem surgir novos âmbitos, pois a sua incidência é determinada pela dinâmica social em conformidade com génese das relações interpessoais, comunicativas, humanas solidárias, educativas e em comunhão com o desenvolvimento (Lopes, 2008).

São diversos os âmbitos de intervenção, no entanto, referente à prática de investigação-ação, é importante realizar-se uma contextualização teórica adequada e proporcional à temática em estudo, sendo relevante fazer-se referência aos diversos tipos de animação, que se inserem inteiramente no contexto e na realidade sociológica em análise e intervenção.

---

<sup>7</sup> “O espaço de intervenção na Animação Sociocultural constitui um dos seus principais fundamentos até se converter numa das suas coordenadas básicas. Isto deve-se, não só à dimensão prática ou ativa da Animação enquanto Intervenção Socioeducativa, mas também à sua natureza de procedimentos e contextos, o que faz que não possa existir no vazio, mas aplicada em espaços concretos” (Ventosa, 2008b, p. 35).

### *Animação na Infância*

Os diversos programas existentes de carácter lúdico, destinam-se a crianças dos oito aos treze anos de idade, permitindo que as atividades promovidas possam ser realizadas em articulação, ou não, com a educação formal. Sendo articuladas com a educação formal, tais atividades serão uma mais-valia, pois permitirão enriquecer o processo de aprendizagem, havendo um complemento entre processos educativos (Lopes, 2008).

Calvo (1997), afirma, que a Animação Sociocultural na infância detém como princípios próprios, os processos específicos e diferenciados, que se ajustam as características, necessidades e potencialidades do grupo a quem se destina a ação.

Por sua vez, Lopes (2008), considera que a Animação Infantil deve reger-se segundo alguns parâmetros, tais como: a criatividade, a promoção de momentos de aprendizagem através de diversas áreas expressivas; a componente lúdica, recorrendo-se à confiança e satisfação, envolvidas num estado de partilha e convívio; a atividade em si, potenciadora de uma dinâmica, fruto da ação; a socialização, envolvendo indivíduos e contemplando projetos para que possam potenciar o processo criativo; a liberdade, livre de constrangimentos e inibições e, por fim, a participação onde os intervenientes são participantes ativos e envolvem-se em todo o processo.

### *Animação Juvenil*

Segundo Lopes (2008), a Animação Juvenil deve reger-se por alguns parâmetros tais como: a liberdade em procurar o desconhecido e o risco nesse processo e, em tudo o que ele envolve; a promoção do associativismo, como meio de socialização e de aquisição de aprendizagens, passando pela democracia, cultura, socialização e ócio; a participação, sempre presente em qualquer dinâmica de animação e que seja ativa e direta por parte dos jovens; e, por fim, o voluntariado, agregado ao pacto solidário e com sentido para ambas as partes.

Este é um âmbito que apresenta um conjunto de objetivos globais, que passam por encaminhar os tempos livres e de ócio para momentos de aprendizagem, consciencializando sempre para a valorização pessoal e social, potencializando os

valores democráticos e de associativismo. Além disso, também deve promover a educação inter-multicultural, fomentando a interação e inter-relação dos jovens, através da participação ativa e que, potencie o jovem enquanto protagonista.

Por fim, deve interligar a animação com intervenção, ou seja, através do associativismo, na vertente cultural, com o propósito de potenciar a valorização da comunidade através das expressões, criatividade e da vertente terapêutica, de modo a atenuar as situações mais tensas, de agressividade, de violência e nas relação com os outros, recorrendo à vertente educativa como um meio para potenciar as aprendizagens formais (Sastre, 2004).

### *Animação com Crianças e Jovens*

A Animação com Crianças e Jovens, pode inserir-se em diversos contextos, como por exemplo em grupo de amigos, associações juvenis e de estudantes, grupos informais de intervenção local ou associados a outros movimentos (Costa, 2010).

Independentemente do contexto, o animador, enquanto profissional da área da educação e do contexto social, deverá: - antecipar os erros dos sujeitos; - ser capaz de ouvir e de respeitar o ritmo de trabalho de cada um; - saber equilibrar e gerir processos, que muitas vezes são emocionalmente desgastantes e dolorosos; - ter em conta a individualidade de cada membro direcionando esforços para as motivações, problemas e desafios, à medida que vai promovendo o desenvolvimento do grupo através de dinâmicas e técnicas que possibilitam e que assume com o grupo uma relação educativa (Jardim, 2002, cit. in Costa, 2010).

Para o desenvolvimento de um grupo de crianças e jovens, o papel do Animador é primordial, pois é quem incita a partilha de ideias e experiências, a transmissão de valores, a apresentação de um problema e a procura de uma solução. Promover a aprendizagem de valores de cidadania também fazem parte das funções do animador. As vivências partilhadas em grupo de crianças e jovens permitem promover o desenvolvimento da compreensão do outro e a perceção das interdependências, a aprendizagem da gestão de conflitos, o respeito pelo pluralismo e a promoção da paz.

Aprender a ser permite o desenvolvimento da autonomia e da responsabilização pessoal, o que é importante para potencializar cada indivíduo a nível do raciocínio, memória, sentido estético, capacidades físicas, aptidões para comunicar e criar (Lima, 2009, cit. in Costa, 2010).

Na Animação Socioeducativa para crianças e jovens, incita-se que as aprendizagens sejam realizadas com os próprios jovens, para que esses momentos sejam de eles para eles, havendo desafios complexos que necessitem de uma visão crítica, para que estes participem na própria mudança e na mudança social e local (Alvares, 2008, cit. in Costa, 2008).

### *Animação/Educação de Adultos*

Segundo a Conferência Geral de Nairobi (1976, cit. in UNESCO, 1976, p. 4):

*a educação de adultos denota o corpo total dos processos educativos organizados, sejam quais forem os conteúdos, nível e método, porque são formais ou informais e porque prolongam ou substituem educação inicial em escolas, institutos e universidades, assim como uma aprendizagem mediante a qual as pessoas, consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as capacidades ou comportamentos, na dupla perspetiva do desenvolvimento pessoal pleno e da participação no desenvolvimento social, económico e cultural independente e equilibrado.*

Inicialmente o âmbito infantil e juvenil dominava a atenção e os programas educativos, atualmente ampliou-se o campo dos destinatários, objetivos e atividades, e passou a atenção também, ao âmbito adulto. A Educação de Adultos será uma realidade complexa nas múltiplas facetas, pois baseia-se numa vertente cultural, relacionando recursos educativos e o acesso aos bens culturais. É complexo o desafio de aliar educação, atividades culturais e possibilidades de animação, englobando um conjunto de aproximações: uma aproximação sectorial (cultura a partir das múltiplas disciplinas e realizações); uma aproximação dinâmica (articulando diversos setores de criação cultural, crítica, educação e difusão de cultura, animação e modos de vida); e uma aproximação transversal (cultura como elemento da realidade social, recorrendo a sinais, símbolos, valores, conhecimentos para a construção de linguagens, códigos

morais, jurídicos, estéticos, técnicos e científicos que intervêm na dimensão da ação social) (Osório, 2003).

Segundo Quintana (1992 cit. in Lopes, 2008), a sociedade deve transformar-se no sentido de libertação e democratização, através de grupos, com consciência no propósito de mudança, através de ações transformadoras e com recurso à evolução.

Qualquer dinâmica deste âmbito, deverá ser entendida como uma oportunidade de satisfação e realização permanente, associada ao projeto aberto que é a educação, potenciando uma intervenção de complemento adicional a uma formação elementar e contínua, comportando princípios que se associam à necessidade de tornar o indivíduo protagonista e autónomo.

### **1.2.2. Âmbitos espaciais de intervenção: Rural e Urbano**

Num paradigma interpretativo, associa-se a Animação Socioeducativa a um processo de interação social para a formação cultural, onde a realidade social é imediata, particular, subjetiva, pluralista, horizontal e sincrónica, ativa no domínio de experiências para a aquisição de conhecimentos, através das quais, há uma construção de práticas culturais, orientada para a relação e que funcionam em grupo de forma representativa, discursiva e criadora (Amiguinho, 2008).

No nosso entendimento, é pertinente realizar uma reflexão sobre os âmbitos espaciais, que se desdobram no urbano e no rural.

Segundo Coulon (1971, cit. in Quintana, 1993), a Animação surge da necessidade de dar resposta às dificuldades sociais, derivadas das diferentes mutações sociais, económicas e culturais das sociedades modernas, tais como, a revolução científica e técnica, o que obriga os indivíduos e grupos a adaptarem-se à mudança, à urbanização galopante, a despersonalização e massificação e, ao nascimento de uma patologia social.

Assim, surgem dois contextos de intervenção, o contexto urbano, caracterizado pela instabilidade relacional, família reduzida e instável, com espaço urbano pouco humanizado, onde o Homem é um desconhecido, havendo rostos sem identidade (Moreno, 1998). E o contexto rural, associado a uma atividade económica

predominantemente agrícola, produção alimentar, famílias de classe baixa e, equilíbrio entre os ecossistemas e a atividade humana. (Ferrão, 2000).

Nesta linha de investigação-ação, como paradigma e metodologia de intervenção, implícito e explícito, o ponto de interseção destas dimensões, é a mudança, sendo que, o ponto de confluência destes contextos, visa usar a escola como meio na construção de uma relação com o local, numa perspetiva de integração pedagógica e organizativa dos problemas do contexto e, por outro lado, organizar e dar expressão à sua criatividade, numa dinâmica com objetivos, conteúdos e estratégias de desenvolvimento. (Thurler, 2001).

Teixeira e Lages (1997, p. 15), em relação aos âmbitos espaciais afirmam:

*os modos de vida e comportamentos socioculturais separam cada vez menos os rurais dos urbanos, e as clivagens que conheceu nossa sociedade no passado hoje não passam mais pela oposição entre cidade e campo. Todo o discurso sobre o modo de vida específico, sobre o isolamento rural mudou, pois mudou a mobilidade e a acessibilidade, com maior oferta de serviços, informação, infraestrutura.*

É nesta base que se supõe o local, onde se irá esboçar e concretizar uma dinâmica local de desenvolvimento, com o intuito de “*construir o sentido da mudança*”, divergindo os processos inovadores com o propósito de aplicar a mudança (Thurler, 2001, p. 201).

Assim, a investigação-ação no meio rural assume-se como um conceito genérico, que adota várias significações consoante o ponto de vista estatístico (densidade populacional, dimensão do lugar, taxa de emprego), cultural, geográfico e psicológico (Hargreaves & Kvalsund, 2009).

Pinto (2000), afirma que os indicadores quantitativos associados à densidade populacional, são originárias da existência de espaços destinados à atividade económica de culturas agrícolas, florestais, pastorícia e extração mineira. Referente ainda aos indicadores quantitativos, torna-se importante ter em conta o número de residentes permanentes, o número de residentes por habitação, a percentagem de residentes que trabalham em atividades relacionadas com a agricultura, a flutuação mensal do emprego e a percentagem de habitantes com mais de quarenta anos.

Nos âmbitos rurais existe uma grande homogeneidade que é enfatizada pelo conjunto de valores e comportamentos comuns da população, frequentemente

associados ao processo de entreaajuda e da relação entre “vizinhos”, que não se estabelece nos âmbitos urbanos.

Parece indubitável, nesta perspetiva que a relação que se estabelece entre o âmbito territorial e o desenvolvimento assume, na vertente de Desenvolvimento Local e de Educação/Animação, um papel potenciador, através da partilha das especificidades locais, tais como valores e comportamentos comuns, que vão incitar a mudança e tal desenvolvimento, que merece uma abordagem mais aprofundada por parte do investigador, por forma a se tornar uma mais-valia no campo de investigação.

### **1.2.3. Cooperação Intergeracional**

O desenvolvimento das relações intergeracionais tem como principal objetivo:

*proporcionar ou transmitir conhecimentos, embora ambos os elementos sejam indissociáveis do desenvolvimento processual da nossa intervenção, mas gerar auto-estima, tanto individual como grupal; fomentar o apreço pelos valores de progresso que identificam a comunidade em que estamos a intervir e incrementar o sentido de pertença, ou seja, a capacidade de tomar parte de um projeto comum que não satisfaça necessidades individuais imediatas (Garcia, 2012, p. 209).*

O enfoque da educação e aprendizagem intergeracional, incide na aprendizagem do conhecer (aprendizagens), no fazer (competências), no viver (valores) e no ser (personalidade).

Garcia (2012) afirma que, primeiramente, é importante articular e colocar em relação os indivíduos de diferentes idades, para que estes façam uma reflexão de natureza social, acerca das suas diferenças e do modo em como criam estereótipos inválidos, possibilitando, assim, criar um projeto com futuro comum.

Nesse sentido, reconhece-se a necessidade e o desafio dos sistemas educativos em articular com a Intervenção Social e a Animação Socioeducativa, perspetivando a construção social do sujeito crítico, através de dinâmicas diferenciadoras e de propósitos orientadores de desenvolvimento humano e local (Martins, 2014).

É evidente a base relacional e interpessoal da Animação Socioeducativa que, através da criação de vínculos sociais, coloca os diversos contextos com um conjunto

de novas oportunidades. Tanto que, Badesa (1995) defende que “*o animador é uma pessoa com sensibilidade e capacitado para ser agente de desenvolvimento, que utiliza a relação pessoal e os contactos humanos implicando-se para uma melhor intervenção*” (p. 81).

O conceito de intergeracionalidade, remete-nos para algo mais amplo que o conceito de idade, este está associado a influências normativas, tais como os termos biológicos e de geração que, por norma, afetam as mudanças que vão surgindo, sem previsão. A ideia de que a intergeracionalidade se pauta apenas pela relação entre crianças, jovens e adultos, resulta das relações entre intervenientes das diferentes gerações. Diversos estudos privilegiam os atos de categorizar, apresentar, identificar, socializar, mobilizar e partilhar com diversos sujeitos em diversas categorias que constituem a sociedade contemporânea, tais como estereótipo, mitos, preconceitos e estigmas que de certa forma, dimensionam e delimitam os campos culturais e biológicos (Teiga, 2012).

Assim, todos somos produto de um processo de socialização que resulta nas múltiplas interações das dimensões familiar, escolar e laboral, havendo uma estreita ligação entre a influência que a sociedade exerce em nós e a influência que nós exercemos para ajudar a construir a sociedade, através da participação. São constantes as mudanças, que nos exigem uma assimilação de conhecimentos, regras, normas e condutas.

Tendo isto em mente, Lopes (2008, p. 26) afirma que:

*as relações intergeracionais ocorrem entre indivíduos pertencentes a diferentes gerações, que interagem sem paternalismos ou protecionismos. O diálogo entre gerações contribui para uma nova consciência comunitária, na medida em que desenvolve as relações interpessoais, quando entram em contacto com novas vivências de diversos modos de pensar, agir e sentir. As relações intergeracionais renovam opiniões e visões acerca do mundo e das pessoas.*

Visto o conceito, não devemos descuidar que a qualidade das relações sociais entre as diferentes gerações não depende apenas das relações que surgem nos trâmites da intergeracionalidade, há que incitar essas relações, para que estas emirjam nas comunidades e do papel ativo de cada um, baseando-se no princípio da participação, como garantia de mudança.



Sobre o tema da intergeracionalidade associado ao território, aponta-se para um conjunto de benefícios que, para a investigadora, parecem bastante pertinentes, que passam maioritariamente pela necessidade de desenvolver competências sociais e culturais no âmbito espacial, desafiando para a mudança. Nesta perspetiva e, fazendo-se a analogia com o contexto empírico, consideramos as palavras da Comissão das Comunidades Europeias (2005 cit. in Villas-Boas et al., 2015, p. 32), relativas às alterações demográficas que, desde 2010 se intensificaram derivado ao que se verifica com:

*cada vez menos jovens e adultos, números crescentes de trabalhadores mais velhos, reformados e pessoas muito idosas. As nossas sociedades terão de inventar novas vias para valorizar o potencial de crescimento que encerram as jovens gerações e os cidadãos mais velhos. Será necessário o contributo de todos os agentes para gerir essas mudanças: entre as gerações, há que desenvolver novas solidariedades, feitas de apoio mútuo e de transferência de competências e experiências.*

Promover a convivência e a colaboração entre gerações, em prol de um contexto específico, realizado e implementado de forma adequada, poderá ser benéfico para os envolvidos, para a comunidade e igualmente para a sociedade e, resultar como estratégia e caminho para o desenvolvimento.

## **2. Da Globalização ao Desenvolvimento Local - do passado ao presente, a caminho de um futuro**

### **Introdução**

A sociedade contemporânea eleva-se a um conjunto de sinais de mudança, havendo períodos e áreas onde essas transformações são mais aceleradas e profundas. Devido à sua complexidade, a mudança apresenta-se com a significação que difere de contexto para contexto, sendo que, associado ao desenvolvimento, o interesse volta-se para a procura da promoção do bem-estar e na melhoria da qualidade de vida.

Tais mudanças iniciaram-se com a II Guerra Mundial e, ao longo das três últimas décadas, têm-se vindo a debater acerca das características e condições que vivemos nos dias de hoje (Gómez, Freitas & Callejas, 2007).

A intensa e dramática interação transacional, levou ao aparecimento e crescimento abrupto dos sistemas de produção, das transferências financeiras, à disseminação a uma escala mundial de informação e imagem através dos meios de comunicação social e, às deslocações em massa de pessoas. Estas interações transacionais levaram a uma rutura das interações transfronteiriças. A este fenómeno podemos designar de “*globalização*”.

Segundo Giddens (1999, cit. in Sousa Santos, 2001, p. 31), a globalização é “*a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distintas de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa*”. Tornando-se, assim, crucial clarificar estes processos de globalização que estão a tornar a sociedade como sendo uma verdadeira problemática.

O processo de Globalização apresenta-se como um fenómeno multifacetado, abrangendo dimensões económicas, sociais, políticas, culturas, religiosas e jurídicas, que estão interligadas de forma complexa. Nas três últimas décadas, este processo não se desenvolveu de forma homogénea e uniformizada. Deparamo-nos com um aumento abrupto das desigualdades sociais, não só entre países como dentro do próprio país, a sobrepopulação, as catástrofes ambientais, os conflitos étnicos, as migrações

internacionais massivas, a emergência de novos Estados e a falência ou implosão de outros, proliferação de guerras civis, crime globalmente organizado, democracia formal como condição política para o apoio internacional, e tantos outros que poderiam ser enunciados (Santos, 2001).

Torna-se fundamental, desenvolver e aprofundar um estudo que pretenda compreender o caminho que tem sido percorrido, não para apresentar intencionalmente soluções, mas para perceber os problemas de hoje, com a intenção de agitar as ideias existentes, e quiçá, fazer surgir outras novas.

## **2.1. Processo da Globalização, das oportunidades às desigualdades**

O processo de Globalização, assume-se como um procedimento global, abrangendo as vertentes económicas, sociais, culturais e políticas, todas estas com o intuito de melhoria constante do bem-estar da população e, mais especificamente, dos indivíduos, tendo em conta a sua ativa, livre e significativa participação, em prol do desenvolvimento e na partilha justa dos benefícios que surgem deste processo (Assembleia-Geral das Nações Unidas, 1996).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2000, cit. in Ferreira, 2005), vivemos num paradigma que paira entre os âmbitos sociais e epistemológicos, onde se transita entre o paradigma da modernidade ocidental e o paradigma emergente, dificultando-se a perceção entre um presente bem resolvido e o avistar de um futuro comprometido.

As análises realizadas são diversas e complexas, tentando-se encontrar uma justificação para os diversos fenómenos que se têm vindo a desenvolver e a promover o desenvolvimento científico, tecnológico, económico, político, social e cultural. Com o passar dos séculos, realizam-se análises que não passam de previsões futuras, tornando este período de transição entre o presente e o futuro uma desorientação entre os campos cognitivos, internacionais e societais, apresentando-se como desconhecidos, não existindo interligação entre eles.

Primeiramente, referente ao campo cultural, a partir de maio de 1968, a crise cultural teve início quando a civilização passou a basear os seus valores no

consumismo, na contestação radical da autoridade e da reivindicação dos valores da autonomia, da autenticidade e de livre expressão (Santos, 2001).

Referente ao campo económico, a crise de petróleo na década de 70, associada à crise financeira, veio assinalar o fim do período conseguinte à II Guerra Mundial e, o início de uma “*nova era*”, designada como a “*era da informação*”. No final dos anos de 1960 e início dos anos 1970, houve uma dupla rutura, tanto a nível cultural como económico, não se consolidando uma base progressista no desenvolvimento, comprometendo o desenvolvimento do campo social. Tanto que o conceito de sociedade passou por diversas noções, diferindo de período para período, passando pelo pós-fordista<sup>8</sup> ou pós-industrial<sup>9</sup> e, recentemente pelo período de globalização<sup>10</sup> (Santos, 2001).

No final de 1990, os movimentos de antiglobalização surgem com o propósito de enfatizar a injustiça e a desigualdade gerada pelo capitalismo globalizado, tanto que a precarização e as novas formas de controlo e exploração são baseadas na flexibilidade e polivalência, contra a injustiça e desigualdade que foram geradas anteriormente (Santos, 2001).

Percebe-se que as diversas alterações se desencadearam com base nas variações anteriores, tornando as mudanças diferenciadas, potenciando as dissemelhantes possibilidades de resolver os problemas. No entanto, não será o transitar entre uma fase modernista para uma pós-modernidade que irá resolver as diversas lacunas existentes nas distintas vertentes da sociedade atual, pois mantêm-se os traços típicos da modernidade, tais como a racionalização, a burocratização e a uniformização, que apenas se manifestam de uma forma mais radical (Eagleton, 1998).

---

<sup>8</sup> “Esta forma de poder consiste no processo pelo qual a satisfação das necessidades por via do mercado se transforma numa dependência em relação a necessidades que só existem como antecipações do consumo mercantil” (Santos, 1999, p. 312).

<sup>9</sup> “Ambas, a sociedade industrial e a pós-industrial, são sociedades capitalistas e implicam uma relação que compreende quem explora e quem é explorado, quem ordena e quem é ordenado, quem subordina e quem é subordinado” (Keil, 2007, p. 17).

<sup>10</sup> E por globalização segundo Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 69), diz que, “é o conjunto de trocas desiguais pelo qual um determinado artefacto, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefacto, condição, entidade ou identidade rival”.

Na perspectiva de modernidade defende-se a igualdade de oportunidades, incitando-se a emancipação que é necessária para explorar a ação comunicativa e a conceção deliberativa democrática (Habermas, 1995b, cit. in Ribeiro, 1988).

Segundo Boaventura Sousa Santos (1990), a nossa sociedade enfrenta problemas modernos para os quais as soluções podem não ser as resultantes da conjuntura moderna. Fazendo sentido, pois, em meios rurais, onde é possível observar sinais de pré-modernidade e pós-modernidade, promovendo-se a criação e desenvolvimento de infraestruturas, tais como, estradas, polos industriais, centros culturais, investindo-se no melhoramento de condições de modernidade, não se tirando o devido proveito que nos assegura o caminho para o desenvolvimento, pois o caminho para a modernidade não pode ser feito apenas como base nas infraestruturas, há que explorar dinâmicas possíveis de dinamizar tais serviços.

No entanto, existem imensos contrastes, tendo agora como referência a escola, muitas não têm ainda as condições necessárias, não só a nível das instalações, como dos equipamentos escolares, limitando em muito a possibilidade de alunos e professores conseguirem explorar ao máximo as potencialidades deste contexto.

A dimensão da globalização está interligada com a interdependência entre Estados, organizações e indivíduos, contemplando as esferas económicas, sociais e políticas, abrangendo acontecimentos, decisões e atividades que ocorrem em determinadas regiões, no entanto, as suas repercussões manifestam-se em regiões distintas do globo. Fazendo sentido associar aos pressupostos da globalização o conceito de desenvolvimento (Santos, 2001).

## **2.2. Desenvolvimento e Desenvolvimento Local, reflexão a partir do território**

Ander-Egg (1982) define, desenvolvimento como mudança social o progresso na transformação das civilizações e das instituições sociais, políticas e económicas, no sentido de progresso contemporâneo, incluindo bens materiais e intelectuais em função do crescimento económico e o estimular do crescimento social.

Caride e Meira (2001, p. 13), definem desenvolvimento como sendo, “*uma construção social e histórica em que confluem posturas confrontadas com a natureza e a orientação que adquirem as transformações sociais, nas suas dimensões materiais e ideais*”.

Gómez, Freitas e Callejas (2007, p. 90), compreendem que:

*o desenvolvimento expressa uma ação de mudança social ligada à paz, aos direitos humanos, ao exercício democrático do poder, ao cuidado pelo meio ambiente, à cultura, e, em geral, ao modo de vida das pessoas: a um modo de ser adequado às exigências, às necessidades, aos projetos e à visão do mundo dos diversos sujeitos e sociedades.*

Portanto, este sistema complexo consciencializa-nos para os verdadeiros desafios da humanidade que enfrentamos, contemplando o contribuir para a melhoria social e económica, tornando-se necessário operar nos pressupostos que se inserem no campo a nível local, incluindo a necessidade de que, para incrementar o desenvolvimento, é necessário ter consciência, motivação e vontade de mudar para alcançar o desenvolvimento (Sampedro & Berzosa, 1996 cit. in Patrício, 2015).

O conceito de “*local*” surge com um significado diferente. Antes da formação das sociedades modernas, o Estado contestava contra as particularidades locais, havendo apenas uma unidade e uma identidade nacional, nos dias de hoje o “*local*”, emerge através de um movimento de “*relocalização*”, havendo uma estreita relação dialética com o movimento de “*globalização*” (Santos, 2000).

No quotidiano, muitos são os exemplos de mudança, alegando-se a existência de uma “*nova era*” a nível tecnológico, económico, da informação e do conhecimento, no entanto, muitos dos termos utilizados para descrever a nossa sociedade contradizem um pouco a dinâmica pretendida, tais como “*individualismo*”, “*risco*” e “*incerteza*”.

Todo este processo de mudança apresenta-se de forma complexa e com um conjunto de características que revelam como fator comum, a perplexidade, por parte dos educadores e filósofos (Ribeiro, 2010).

A conceção hegemónica do desenvolvimento apresenta, como pressupostos e características, as dimensões sociais, ambientais, culturais, simbólicas, afetivas, éticas e estéticas. A vertente individualista é valorizada face à ação coletiva e, as populações são vistas como objeto de desenvolvimento e não como sujeito de desenvolvimento (Amaro, 1993, 1996; Melo, 1998a, 1998b).

O processo de Desenvolvimento Local preconiza uma relação aberta entre o espaço social, a autonomia e a participação, respeitando especificidades, necessidades e capacidades próprias.

A este propósito, Reis (2003, cit. in Lopes & Salgado, 2014, p. 203) afirma que:

*o desenvolvimento só se realiza plenamente quando se contempla a participação ativa das pessoas e das organizações, em torno dos seus problemas e dos seus valores onde radica a sua identidade...como projeto pluridimensional que incide numa determinada comunidade é marcado pela cultura do contexto em que se situa.*

Os princípios do Desenvolvimento Local, definem-se pelo facto do desenvolvimento não resultar e estar relacionado unicamente com os sistemas macroeconómicos, em função do valor económico das atividades de organização social do indivíduo, nem com as instituições centralizadas, mas também não resulta unicamente das microiniciativas, que não se limitam apenas ao domínio económico dos indivíduos e das coletividades, mas que se apresentam como forças incrementadoras do desenvolvimento, através da capacidade do indivíduo agir como cidadão (Ferreira, 2014).

Assim o “local”, as “parcerias” e a “intervenção em rede” encaminham-se para potenciar a “reconciliação da economia e do social” (OCDE, 1996).

Este terceiro setor, apresenta-se como solução para a reconciliação entre os “serviços de proximidade” no âmbito social e pessoal, segurança, turismo, valorização e desenvolvimento do património e da cultura local, ordenamento e a revalorização dos espaços públicos, ambiente, entre outros. As novas políticas têm como denominador comum a ação social na esfera local, designada como fenómeno de territorialização das políticas sociais (Veiga, 2005).

O “local” não corresponde unicamente ao “lugar” (Ferreira, 2005).

Nos dias de hoje, o “local” é modelado e trespassado por influências sociais e culturais muito díspares, embora os processos educativos ocorram entre pessoas e situações, grupos e instituições, inseridos num determinado contexto, as características locais correlacionam-se com as características dos contextos nacionais e transnacionais e, com influência do presente e do passado (Stoer, 2002).

Na realidade, a maioria das problemáticas com que nos confrontamos nos dias de hoje, exigem não só ações localizadas, mas também, intervenções a nível regional, nacional e global, procedendo-se à resolução de problemas macroestruturais, com intervenções em diferentes escalas (Ferreira, 2014).

Acima de tudo, é urgente repensar o desenvolvimento dominante e questionar as políticas e práticas que estão na sua base, sendo que o caminho a percorrer passa pelo desenvolvimento centrado nos indivíduos e nos territórios locais.

Ao nível dos territórios locais pode-se considerar o desenvolvimento comunitário, endógeno, local ou participativo, baseado numa visão democrática pela transformação de pressupostos, valores e políticas, que inicialmente se encontravam unicamente no caminho do crescimento económico. A necessidade desse caminho é iminente, no entanto, há que valorizar particularmente o território local, a identidade social, cultural e económica, a dinâmica própria, integrando a valorização de recursos e capacidades, fortalecendo as comunidades e recursos na participação a nível local, regional, nacional e global (Cristóvão & Miranda, 2006).

A nossa investigação, sendo situada num contexto, tem em conta as assimetrias e as desigualdades, mas também as dinâmicas, modelos e iniciativas tendo a intenção de facilitar a criação de estratégias promotoras de desenvolvimento, com base nas necessidades e intenções locais e com suporte no passado, no presente e nas perspetivas futuras.

### **2.3. Desenvolvimento Local – utopia entre mudança social e desenvolvimento**

A análise do conceito de desenvolvimento *“realça a articulação entre instituições e organizações (interação entre atores) ligadas às práticas de desenvolvimento, como política pública ou para-pública, e o conjunto dos atores, locais e não locais, tomados como destinatários dessas práticas”* (Veiga, 2005, p. 67).

As representações de desenvolvimento constroem-se através de uma rede de relações que potenciam e condicionam as ações dos indivíduos e que, promovem as dinâmicas de promoção do local. Numa visão mais normativa, os valores trazidos do



passado para o presente para planejar o futuro baseiam-se na mudança social, económica, política e cultural.

Tornando-se necessário compreender os comportamentos dos indivíduos, tendo em conta as consequências intencionais e não intencionais da ação em determinado contexto.

O desenvolvimento das políticas e práticas, estão inteiramente relacionadas com o propósito de atingir patamares superiores no desenvolvimento da mudança social, pois, as consequências compreendidas são isoladas dos diversos processos informais de mudança. Este não é um dado adquirido e definitivo por diversos países, regiões ou grupos sociais, mas sim um constructo social composto por mudanças, conflitos, compromissos, diferentes representações políticas e culturais que podem levar a múltiplos sentidos (Veiga, 2005).

As dimensões conceptuais de desenvolvimento, permitem um contacto com a realidade, demonstrando que o processo social não é unilinear, no sentido de que, o progresso social e económico pode desenvolver-se de forma contraditória. Havendo caminhos que nos levam ao desenvolvimento, mas também podem levar ao não desenvolvimento e ao antidesenvolvimento, sendo diversas as relações possíveis a nível da escala espacial, local e global, envolvendo conceitos como desenvolvimento endógeno e exógeno relacionadas com a dimensão social (Veiga, 2005).

De modo a compreender as mudanças que ocorrem na sociedade, há a necessidade de compreender as mudanças que ocorrem mais especificamente a nível local, que poderão estar um pouco desligadas das alterações que ocorrem nos espaços sociais. O estudo sobre o território demonstra-se útil, tendo em conta as especificidades da relação dos processos sociais locais com as organizações, pois, requer uma articulação de diversos níveis e escalas espaciais que contemplem a mudança social, económica, política e cultural, para que não haja retrocessos na relação entre o social e o espacial (Veiga, 2005).

Veiga (2005) defende que definição de território contempla três dimensões:

- “*Locale*” para indigitar o contexto físico onde se constroem as relações sociais, a contextualização das ações e definição da noção central;
- Sociedade enraizada como sociedade territorial mais vasta, introduzindo a dimensão “*localização*” para a adaptação e

transformação do espaço através da interação das escalas espaciais, mais propriamente na escala local, produzindo efeitos sobre o local através dos processos económicos e sociais;

- Sentimento de lugar, mediando e reforçando a definição socio espacial de lugar;

A globalização da representação do espaço está desacreditada, não se podendo considerar o lugar como tendo apenas uma identidade, composto por uma única história interna e que se apresenta como um lugar com fronteiras delimitadas.

Neste momento, o conceito em si, adquiriu novos pressupostos, que contemplam as interações sociais como dinâmicas com processos desestagnados, os lugares não têm fronteiras definidas e rígidas, permitindo haver relações entre e com o exterior, os lugares não têm apenas uma identidade, estando repletos de diferenças e conflitos entre o passado, o desenvolvimento do presente e o conflito do que virá a ser o futuro.

Tais, e estes pressupostos, não colocam em causa as especificidades do lugar, principalmente porque a globalização não leva a homogeneização, as relações sociais entre global e local originam efeitos distintos, e por fim, as relações sociais interagem como um elemento específico da história do lugar, sendo assim um produto resultante das diferentes ligações entre o local e o mundo (Massey, 1993, cit. in Veiga, 2005).

A noção de lugar, define-se como uma área sem fronteiras, no tempo onde as interações sociais se articulam em rede com as relações sociais e significativas de uma forma dinâmica e integradora em várias escalas espaciais e dimensões temporais (Massey, 1993, cit. in Veiga, 2005).

Uma única identidade, não revela o carácter subjetivo do sentimento de lugar, pois este traduz-se nas diferenças objetivas e por vezes conflituosas, tal como os interesses materiais e, nas diferenças subjetivas, tal como as conceções culturais e representações sociais que resultam nas diversas interações espaço temporais.

A conceção de local e global integra as especificidades do lugar e os laços criados e, permite compreender as mudanças do meio, reconhecendo o local como a primeira instância a nível das relações sociais, o reconhecimento da diversidade, elevando a um conjunto de abordagens estabelecidas entre a prática e a teoria.

Especificamente os lugares ou territórios resultam da história das relações atinentes do local/global, a baixa densidade demográfica e o tipo de povoamento aglomerado, que por sua vez não podem ser menosprezadas na sua análise.

Portanto, o valor histórico e patrimonial do território, vem potencializar o caminho do desenvolvimento local, visando a partilha das especificidades das relações sociais, para a transformação do espaço com efeitos a nível educativo e cultural, remetendo para a realidade e, referente à investigação-ação em curso, foram esses aspeto próprios que serviram de base e, onde incidiram uma boa parte das ações e que complementaram o estudo numa vertente técnica e científica.

Esta dinâmica, que é o Desenvolvimento Local, assenta no cumprimento de determinados objetivos, que segundo, Albino e Leão (1997, p. 22) suplantam pela,

*valorização dos recursos localmente disponíveis, reforço das capacidades das pessoas que aí residem, na capacidade de atrair ao local pessoas de outras zonas e culturas, na intensificação das relações de cooperação entre agentes, tendo em vista a superação dos problemas detetados, criação de estratégias de ação que permitam, de um modo participado pelas populações, alterar significativamente as condições de partida, nos domínios considerados fundamentais por essa população e, na criação de redes inter locais, por forma a promover estratégias concertadas de desenvolvimento entre pessoas e territórios com interesses convergentes.*

Em conclusão, podemos aceitar que o processo de Desenvolvimento Local só acontece, se estiverem reunidas as condições para que haja um processo de transformação, centralizado numa comunidade, neste caso comunidade local, que resulte na construção de uma identidade, através de um conjunto de interesse, que parta da existência de necessidades não satisfeitas, estabelecendo ligação com as capacidades locais e recursos envolventes.

Assumindo na sua globalidade uma lógica integrada, como uma combinação de problemas que se afetam mutuamente, é essencial a valorização do trabalho em parceria, tais como ações de coadjuvação, de acordos de negociação, de discórdias e da própria envolvência local, e, é importante ter impacto para toda a comunidade, atuando numa diversidade de caminhos, para que, por fim, haja um cruzamento com uma reflexão teórica com testemunhos/participantes (Amaro, 2001).

## **2.4. Educação, perspectiva de desenvolvimento centrado nos Territórios Locais**

O estudo do local no contexto da educação, refere-se ao estudo das políticas e ações socioeducativas que, ao longo dos últimos anos, se têm sustentado pelas práticas e discursos de dimensão territorial e local e pela mobilização de atores locais para a resolução de problemas que a nossa sociedade enfrenta atualmente. Contemplando a dimensão da ação local e, as políticas do Estado, com intuito de intervenção com o objetivo de “*relegitimar*” através da ação local (Ferreira, 2005).

Segundo este paradigma, Rodrigues e Stoer (1994 cit. in Ferreira, 2005, p. 82) afirmam que:

*são múltiplas as justificações sobre o interesse e a oportunidade de uma pesquisa sobre a ação local. As políticas públicas, tanto a nível europeu como a nível nacional, vêm fazendo apelo constante e crescente para a importância da dimensão local, fazendo apelo constante e crescente para a importância da dimensão local com particular incidência na procura de respostas para problemas sociais e económicos.*

Na mesma linha, Cortesão, Magalhães e Stoer (2001 cit. in Ferreira, 2005, p. 82) afirmam que:

*muitos trabalhos, na área da sociologia, têm sido produzidos no âmbito da construção social das políticas, todavia poucos parecem ser aqueles que assumem como objeto de análise e de discussão a elaboração de políticas enquanto materialização de conceções de mudança social.*

Entre os anos 30 e meados dos anos 60 do século XX, os estudos das comunidades locais arrogaram um importante lugar nos campos da antropologia e da sociologia, tendo as “comunidades” como objeto de estudo. Contudo, no campo da educação, o estudo esteve sempre orientado para as políticas estatais e não numa escala voltada para a pertinência que tem o “*local*”, tanto que as referências que remetem para a educação se debruçavam, por norma, numa reflexão teórica sempre na ótica do Estado, tendo como princípio comum a igualdade de oportunidades, ficando um pouco aquém a veracidade desse princípio e intenção. (Santos, 2001).

A partir dos anos de 1970 e durante os anos de 1980, houve uma reemergência da problemática “*local*” relacionado com um conjunto de transformações económicas e sociais dentro do contexto, havendo uma renovação dos estudos empíricos e

estruturação de objetivos científicos, contemplando o contexto e a relação entre a escola e a comunidade. (Van Zanten, Derouet & Sirota, 1987, cit. in Ferreira, 2005).

No nosso estudo, propomos demonstrar a relevância e atualidade em estudar o local e a educação, devido à sua complexidade e crescente visibilidade social, política, científica e mediática. A necessidade de dar resposta à incapacidade dos poderes públicos centrais, às problemáticas do desemprego, da pobreza e injustiça social, que se têm vindo a agravar ao longo dos tempos, impõe a necessidade de promover o interesse pelo local e pelos atores locais, os quais incentivados a associarem-se localmente, promoverão diversas estratégias, com base no interesse do Estado enquanto membro regulador e mobilizador dos atores sociais locais.

A reflexão e compreensão da realidade educativa manifesta-se de forma polifónica e polissémica, conceptualizando-se para a construção e consolidação das identidades e desenvolvimento económico e social, transformando a realidade educativa complexa e conflitual entre finalidades, problemas e soluções educativas.

Com as constatações das limitações em torno da perspetiva integrada do desenvolvimento, assentes num modelo centralista e produtivista a nível da dimensão económica e política, voltaram-se as atenções para um desenvolvimento que valoriza mais a vertente humana, começando a surgir os projetos integrados de desenvolvimento local, em prol da melhoria das condições de vida, em termos económicos, sociais, culturais e ambientais (Ferreira, 2005).

Segundo Friedman (1996, cit. in Ferreira, 2005), iniciou-se uma nova perspetiva de “*empowerment*”, onde o desenvolvimento local atua através da participação nos espaços cidadania, transversalmente a um processo educativo que se traduz num processo de aprendizagem coletiva.

O estudo do local em educação não se baseia apenas na esfera da escola, tanto que a componente da educação não é apenas a escola e, o local não é apenas o lugar, sendo a relação da dialética entre o global e o local, muito para além daquilo que se vê.

Segundo Stoer e Cortesão (1999), os processos educativos são as relações existentes entre pessoas e instituições/situações, inseridas num contexto local, sendo influenciadas pelo passado e presente e, pelos contextos nacionais e transnacionais,

tanto que numa dinâmica local-global há uma relação entre as dinâmicas do terreno e a análise das políticas sociais públicas.

Esta visão “*local-global*”, permite analisar o quotidiano relacionando-os com os fenómenos mais amplos da globalização e, das políticas de âmbito nacional-estatal, mais propriamente, das políticas e programas de âmbito europeu. Não esquecendo que o local está dentro do global e, no global está o local e, será nessas conexões e manifestações concretas que se manifesta o interesse na análise (Ferreira, 2005).

A necessidade de intensificar as práticas e ações locais, tanto no campo educativo, como no campo social, têm -se vindo a fortalecer, o interesse pelo local, incluindo a descentralização, territorialização e contratualização das políticas e práticas educativas, difundindo-se a ideia de que o local poderá ser a solução para o fenómeno da globalização, que veio potenciar contrastes, controvérsias e contradições, assumindo a necessidade de investigação e de intervenção.

Tanto que ao falar-se de uma problemática social, associa-se imediatamente a escola, daí existirem tantas supostas estratégias de educação para a cidadania, educação sexual, educação ambiental, educação para a saúde, prevenção rodoviária, prevenção da toxicodependência, entre outras (Araújo, 2008).

No entanto, as críticas continuaram a passar pela organização, funcionamento, métodos, práticas e estratégias.

As exigências e as críticas são diversas, tanto se acusa de não preparar para o emprego e trabalho, de não controlar a violência e insegurança, de não preparar os jovens para a vida social, produção de insucesso escolar e abandono escolar.

As exigências são dúbias, uns pretendem a igualdade, outros a utilização de métodos de trabalhos colaborativos, outros o incentivo da competitividade, outros a indiferenciação e apenas a igualdade de oportunidades, outros diferenciação na criação de trajetórias e na pedagogia que se aplica (Araújo, 2008).

A escola apoia-se numa educação democrática, e coloca como prioridade a posição de conflito face às relações das tradições dominantes de escolarização, com base na competição, na hierarquia, na uniformidade, tanto que a ideia de escola pública, e com todas as críticas lançadas, contribuiu-se para a privatização, sobretudo para as escolas que aplicam o seu funcionamento com base na democracia, incitando a participação ao nível da escola e do território, abrangendo e ampliando a democracia

à comunidade envolvente, não se focando apenas no diluir as desigualdades sociais, mas transformar as condições que as criam (Apple & Beane, 2000 cit. in Mogilka, 2003).

No contexto local, a escola apresenta-se inserida como um meio complexo, incerto e questionável, face à sua legitimidade e propósito. Tanto que o local e a escola são vistas como uma instância de “*recomposição das relações sociais em educação*”, emergindo o projeto e o contrato como instrumento de recomposição do “*bem comum local*”. Percebendo-se, que é mais simples criar um acordo a nível local e de estabelecimento de ensino, do que a nível nacional e do sistema educativo.<sup>11</sup> (Ferreira, 2015).

Por fim, nos dias de hoje, a oposição entre a educação formal, não-formal e informal, entre formação escolar e educação permanente, entre educação de crianças e educação de adultos preenchem e devem preencher a agenda da investigação, no entanto, continua a ser fundamental realizar uma abordagem global da ação educativa para que se explore as diversas sinergias entre as modalidades em função da construção de uma “*sociologia de todas as atividades educativas*” (Ferreira, 2015).

Esta situação verifica-se e, para a construção de qualquer projeto de desenvolvimento local, há a necessidade de criar algo estritamente adaptado às condições e ao contexto local, fazendo-se o paralelismo entre e com os diferentes intervenientes com quem se irá estabelecer uma relação, para a difusão das atividades educativas em prol do sistema educativo mais amplo e sinérgico.

## **2.5. Escola, Animação e Desenvolvimento Local**

As vivências pessoais e as referências de contextos familiares, sociais e profissionais expressam a relação que se estabelece entre a intervenção e a investigação, sendo, por isso, os espaços sociais o campo que enaltecera o projeto. O envolvimento da Educação, Animação e Desenvolvimento Local, passam a

---

<sup>11</sup> “Já se começa a questionar a pertinência dos sistemas educativos criados ao longo dos anos – tanto formais como informais – e a sua capacidade de adaptação é posta em causa. Estes sistemas, apesar do extraordinário desenvolvimento da escolarização, mostram-se, por natureza, pouco flexíveis e estão à mercê do mínimo erro de antecipação, sobretudo quando se trata de preparar competências para o futuro” (Delors, 2003, p. 90).

simbolizar, delimitar e esclarecer a relação que se estabelece entre o local e a intervenção.

Os diversos motivos de intervenção, constituem uma coerência de investigação e de intervenção centrada nos atores sociais, manifestando uma associação fecunda na metodologia e na interação social, prezando-se por uma harmonia entre contextos e objetivos.

Aliar contextos, suscita a necessidade de eleger ambientes para a prática e sensibilidade social, o que traz implicações estratégicas necessárias para a prática que se pretende desenvolver, no sentido de aclarar o sentido educativo e, ajudar a construir valores e conhecimentos.

Segundo Cutileiro (1977, p. 194) refere que:

*a comunidade não é, nem como tal encarada por quantos nela vivem, uma entidade unificada que exprima a sua vontade ou manifeste sentimentos que sejam impostos aos seus membros individuais. As aldeias são cadeias de relações sociais que se caracterizam mais por um espírito de competição do que cooperação. Os juízos a que se submetem as ações individuais raramente são unânimes (...). A atitude em relação ao mundo exterior é, no entanto, diferente. As opiniões explícitas em certos comentários localistas fazem tábua rasa das tensões e conflitos interiores e dão das comunidades a imagem de um todo homogéneo.*

Assim, nesta perspetiva de relação social e histórica com os lugares, envolvendo a intervenção, acrescenta-se outro sentido e enquadramento associado aos pressupostos e propósitos, tanto no plano metodológico como na fundamentação social e educativa, de modo a criar uma nova relação entre os contextos educativos e o contexto local.

Num primeiro momento, para que seja possível estabelecer uma relação entre os contextos responsáveis na conceção e condução da ação educativa e, de seguida, centrar a atenção sobre o modo como a escola pode participar na reconstrução de identidades locais, através do reconhecimento individual e coletivo da maior ou menor implicação nas ações dos atores locais (Amiguinho, 2008).

Como se poderá estabelecer uma relação entre a comunidade local a partir da escola? Nesse sentido, assume-se um compromisso social e educativo, transformando o meio como um recurso pedagógico, com o intuito de dar continuidade as práticas



tradicionais, de renovação e inovação da prática educativa na interação com as comunidades, havendo uma reciprocidade de efeitos e potencialização mútua.

Com a intenção principal de Desenvolvimento Local, o processo poderá ser incrementado através de indivíduos que pretendam participar e interpretar as especificidades do território, potenciando a sua caracterização através de diversos elementos constituintes, tais como, a paisagem, a história, as atividades dominantes, património e tradições. Estabelecendo-se relações entre indivíduos e o local neste processo social de produção e transformação de conhecimento, desenvolvendo-se a partir de um conjunto de estratégias de promoção educativas e de animação (Pinho, 2007).

O elemento estratégico, com a intenção de Desenvolvimento Local, sucede com a promoção de uma participação mais intencional, centrada no trabalho educativo, com o propósito explícito de um diálogo intergeracional, promovendo a reconstrução de tradições e de identidades locais, com o intuito de enriquecer o potencial local de um mundo rural.

Integrando a população, tornando-a ativa, aliando conhecimentos e saberes, nos indivíduos que “*geram a memória*” e naqueles que são capazes de “*recriar essa memória*”. Portanto, todos os indivíduos da comunidade podem ser participantes, tornando-se produtores de conhecimento, contribuindo como elementos estratégicos de intervenção (D’Espiney, 2003a; 2003b).

Pinto (2000 cit. in Amiguiño 2008, p. 437) sustenta:

*Os futuros desejados trazem, mais do que antes, as cores e as dimensões do ecrã televisivo. Quanto aos tons verdes da paisagem é claro que não se desprenderam do território, nem, definitivamente, dos sonhos dos habitantes; mas, para muitos já não são a marca indelével de ligações ancestrais, antes um sinal de qualidade de vida que vale a pena preservar e...ostentar.*

Enfatizando que, a globalização, como meio de difusão de informação, veio dar visibilidade às comunidades, potenciando as interações locais, renovando os elementos simbólicos, princípios e formas de identidade local (Giddens, 2000).

Neste processo, com o intuito de rentabilizar o processo escolar, valorizando as experiências e saberes, na conjugação do trabalho pedagógico e de intervenção comunitária para o desenvolvimento, procura-se um reconhecimento da heterogeneidade do mundo rural e do seu prestígio funcional, onde os indivíduos

podem ser atores e interlocutores privilegiados e, imprescindíveis neste processo de evolução, valorizando o património e as pessoas (Amiguinho, 2008).

A produção de novos saberes, a relação com o saber já existente, o sentido atribuído ao saber e, ao trabalho escolar, a mobilização dos participantes, incitando neles o desejo de aprender, as experiências, a formação e a socialização, são conceitos que pretendemos difundir através da união entre contextos.

O que implica a superação da complexidade que as realidades exigem. Este processo, que cruza experiências e, potencia a relação entre a escola e a comunidade, incrementa a participação de todos, e influencia na construção de conhecimento a nível comunitário, mas numa dimensão que se complementa dentro e fora da sala de aula. Criando a oportunidade às crianças, aos jovens, aos adultos e aos idosos de se apresentarem como atores comunitários, dividindo a animação pedagógica com os profissionais responsáveis.

## **2.6. Associativismo e Desenvolvimento Local**

Nos processos de intervenção, a palavra-chave que vem dar significado à cooperação entre atores, são as parcerias que, neste caso, se pretendem articular com as associações.

As ações que vão ao encontro dos interesses comuns, em prol do desenvolvimento local através de práticas associativas, têm-se perpetuado ao longo do tempo.

Investir num processo de transformação e consolidação das especificidades locais, através do associativismo, exige um conjunto de dinâmicas que enfrentem as diferenças e potenciem a promoção do desenvolvimento.

Isto só é possível quando o associativismo está presente em muitas áreas, a nível social, cultural, económico, político e educativo. A esse respeito, Frantz (2002) remete para o sentido de cooperação que é vinculado ao associativismo, contando com a presença em diferentes contextos, desde os formais, não-formais e informais. Por vezes, esta cooperação é associada ao fator económico e envolve a produção e distribuição de bens essenciais na vida.

Ora, será que é apenas neste sentido que atua o associativismo?

Do ponto de vista de Ganança (2006), o associativismo é destacado pelo seu contributo para o fortalecimento da democracia, pois os interesses de cada um, são valorizados no âmbito educativo dos indivíduos.

São inculcados hábitos de cooperação, solidariedade e espírito de equipa, além do mais, os indivíduos que pertencem a grupos heterogéneos exercem uma interação grupal que irá muito para além da política e da economia, pois pretendem potenciar o desenvolvimento de outras competências (Putnam, 2002).

Sobrevalorizar o associativismo em contexto social faz todo o sentido, na medida em que as associações são escolas de convivência, de colaboração e de planeamento, fundamentais para a estabilidade social e cultural (Ganança, 2006).

Esta coadjuvação, através de organizações/instituições/associações locais, pode ser interpretada como um fenómeno de construção de uma sociedade em função de um desenvolvimento por igualdade, sustentabilidade, por indivíduos livres, emancipados e responsáveis pelo seu percurso.

Arriscamo-nos a dizer que a atividade desenvolvida pelas associações será um elemento potencializador do Desenvolvimento Local, pois contempla as vertentes para além da solidariedade social, diminuição de custos políticos e económicos da sociedade, sendo também um importante elemento de promoção cultural, de preservação local e um elo entre âmbitos e contextos.

Por isso, mostra-se pertinente trabalhar em consonância, para que haja um debate dos caminhos a serem percorridos para a construção do desenvolvimento, captando o conjunto de capacidades e competências que constituem a singularidade de cada local.

Construir uma ligação e colaboração dentro da comunidade, poderá ser uma possível solução de desenvolvimento mais consciente e ativo no seu próprio progresso (Frantz, 2002).

Impulsionar o desenvolvimento nos domínios culturais e educativos, dentro dos espaços locais, nas relações de proximidade com os indivíduos, nos espaços associativos e nas práticas cooperativas, poderá ter resultados a nível do desenvolvimento social e não apenas económico. Destacando-se o importante papel do indivíduo enquanto agente de transformação que, quando essa transformação e

validação vem do indivíduo, consciente e ativo no seu desenvolvimento, torna-se num desafio (Frantz, 2002).

Segundo Canterle (2004), o associativismo será o elemento angular do desenvolvimento, necessitando de uma organização e união harmoniosa dos indivíduos, em prol dos interesses comuns, tendo em conta as necessidades coletivas.

Associando à necessidade de Desenvolvimento Local, que resulta da mobilização de sinergias, com o propósito de explorar as capacidades e potencialidade específicas, devendo-se enaltecer as oportunidades sociais (Buarque, 2002), é importante associar-se a iniciativas inovadoras e mobilizadoras das associações, articulando com as potencialidades locais (Buarque, 1999).

Concluindo, o contacto com as associações possibilita e favorece o caminho desejável que se pretende alcançar. O envolvimento nesta dimensão, privilegia para a construção e implementação de dinâmicas de Desenvolvimento Local, através da associação de uma diversidade de setores que constituem uma comunidade, potenciando a troca de conhecimentos e experiências, incrementando a articulação e combinação de práticas e serviços.

### **3. Histórias e Identidades - construção das memórias**

#### **Introdução**

Os testemunhos orais, representam o reconhecimento e um autêntico meio de conhecer as histórias, neste caso dos habitantes do concelho de Vila de Rei, que, ao longo das décadas, marcaram a cultura de um povo. É nosso objetivo aumentar o conhecimento sobre uma parte importante dos acontecimentos mais marcantes do ponto de vista social e cultural, e, ainda, perpetuar, para as gerações vindouras, um testemunho único que evidencia as histórias de vida do povo de Vila de Rei.

Neste contexto, sobressai a importância da disponibilidade imediata dos participantes bem como a relação de proximidade que criámos com a comunidade

envolvente, colocando-se em prática e de forma progressiva o envolvimento da comunidade local em prol do Desenvolvimento Local.

O encontro com o passado proporcionou-nos uma reflexão profunda e reforçada acerca de como era o passado, como é o presente e como será o futuro. Tal reflexão apresenta-se repleta de desafios que se colocam e que se mantêm presentes nas questões atuais.

Esta componente do projeto surgiu de forma inesperada, no entanto sentimos que fazia sentido desde que iniciámos a recolha de dados para a atividade principal do nosso projeto. Na verdade, em contacto direto com a comunidade, associações e instituições percebemos a existência de um conjunto de ligações, já enumeradas, que nos suscitou a necessidade quase espontânea de fazer a recolha de histórias e conhecimentos, que vêm dar identidade e revelar o património material e imaterial do local onde situámos a nossa pesquisa.

No sentido de compreender o contexto social, de valorizar as pessoas que fazem parte da história local e de preservar os seus conhecimentos, potenciámos e consolidámos o nosso projeto de investigação-ação. Tanto que, nas comunidades, as questões referentes à cultura e educação deveriam ser uma preocupação dentro de uma comunidade, para que houvesse uma aproximação do progresso genuíno com raiz local, tal como foi realizado.

### **3.1. Histórias de Vida**

As “*Histórias de Vida*” surgiram com o intuito de recuperar a flexibilidade humana e de construir conhecimento.

*Assim sendo, podemos dizer que o objeto das Histórias da Vida, em Ciências da Educação, é a Formação/Autoformação, na medida em que nos permitem conhecê-las melhor e os seus processos. De algum modo as Histórias de Vida são uma “mediação”, para a formação. Não no sentido de as considerar como uma técnica de formação, mas como uma abordagem que produz, ela própria, um certo tipo de formação e um certo tipo de conhecimento. Ou seja, as Histórias de Vida influenciam a natureza da formação que se produz, introduzindo mesmo uma rutura epistemológica no conceito de formação (Couceiro, 2000, cit. in Bragança, 2009, p. 62).*

As histórias traduzem relatos de situações, contextos, relações, tempos e demonstram, efetivamente, que são as biografias que permitem dar sentido às narrações admiráveis do ponto de vista da reflexão. Quando vem à tona a crítica, o julgamento e a curiosidade, estes elementos unem-se e formam o interesse que dá oportunidade e lugar à procura de conhecimento.

As Histórias de Vida, apresentam-se como uma possibilidade que se desdobra em dois caminhos. Por um lado, desponta ações, pesquisas, mobiliza grupos e/ ou, por outro lado, a sua utilização visa compreender um determinado tema tendo amplitude e tendo em conta os diversos pontos de vista.

Este é um método muito delicado, que incita a utilização de fontes que descrevam histórias atuais e do quotidiano, que são apresentadas de modo qualitativo e verídico, podendo conter esquecimentos, alterações, não podendo ser interpretadas como “*verdade absoluta*” (Bragança, 2009).

*No entanto, também é possível observar por meio delas, por exemplo, como uma lei ocorreu na prática, como uma salvação ou crise econômica se abateu no dia-a-dia das pessoas. As histórias de vida auxiliam a problematizar números, humanizam dados, contestam verdades. Nada como ouvir histórias de jovens para compreender taxas percentuais de desemprego. E por que não construir a história de uma cidade, empresa, coletivo a partir das narrativas das pessoas que nela habitam, trabalham e atuam? As narrativas também acabam com maniqueísmos como: Terá sido revolução ou golpe? Será herói ou vilão?* (Museu Pessoa, 2016, s.p).

Todos têm histórias para contar, todos têm alguma coisa em comum. Com tal premissa questionamos, e se as partilhássemos? E se todos aprendêssemos com as histórias uns dos outros?

Existem histórias de todos os tipos, tamanhos e significados, com diferentes caminhos, que incluem e envolvem participantes de diversas idades, opções sexuais, profissões, nacionalidades, localidades, que envolvem um conjunto de indivíduos com histórias de viagens, de sonhos, de amor, do que viram, de que sobreviveram, sendo, portanto, pessoas.

As Histórias de Vida, são histórias vividas que inspiram e apelam a reflexão e sentimento de pertença face a grupos e localidades, que possibilitam um conjunto de informação que servirá como material didático e educativo e, principalmente, são estas histórias que incitam à participação democrática de uma comunidade.

O método de História de Vida ressalta o momento histórico vivido pelo sujeito. Assim, esse método é “*necessariamente histórico (a temporalidade contida no relato individual remete ao tempo histórico), dinâmico (apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança) e dialético (teoria e prática são constantemente colocados em confronto durante a investigação)*” (Brioschi, 1987, cit. in Spindola & Santos, 2003, p. 121).

As memórias são as histórias que reconstroem uma problemática, permitindo que se torne presente, possibilitando que as pessoas possam contar a sua verdade, contando com lembranças e esquecimentos, mas que, para elas, estão presentes e, que representam uma realidade do cotidiano, e permitem uma análise de um problema, de uma temática, de algo pertinente que seja possível e interessante de analisar de forma coletiva.

O que se pretende, efetivamente com este projeto é realmente estabelecer um vínculo educativo entre Escola e Comunidade, envolvendo histórias e partilhas reais que potenciem e enriqueçam o conhecimento e promovam o Desenvolvimento Local, para que haja uma interligação entre comunidades e, principalmente, que se faça uma abordagem mais personalizada contra estigmas, preconceitos e deslisuras.

Assim, poderá passar a haver uma educação mais completa, mais ampla, que envolva a comunidade numa transformação, através de valores e de um novo modo de pensar e agir. E cabe-nos a nós, profissionais da área da educação, favorecer a resolução de dilemas éticos com que teremos de lidar ao longo da vida, incitando, assim uma intervenção crítica, participativa e ativa na vida da comunidade/sociedade, que se quer cada vez mais democrática.

É através do envolvimento das pessoas, que se podem partilhar e ouvir histórias, onde cada um é protagonista da comunidade a que pertence, potenciando a valorização de experiências, memórias, histórias e, que se possa promover a inclusão social através das relações, pois, “*todas as pessoas têm um papel na sua comunidade, ouvir as suas histórias é uma forma de promover a integração pessoal e social, é uma forma de promover a identidade e memória coletiva*” (causa defendida nas Comemorações do Dia Internacional das Histórias de Vida).

Nesse sentido, as memórias e as experiências, permitem que cada geração compreenda a sua linguagem e simbologia, diminuindo os conflitos que,

hipoteticamente, poderia haver com as diferenças etárias. Que por norma, são as discordâncias de atitudes, crenças, culturas e experiências, no entanto, havendo uma partilha onde todos se sentem incluídos e valorizados, poderá contribuir-se para a decrescimento dessas discordâncias. A transmissão de saberes e ofícios, vem potenciar e possibilitar que o processo de aprendizagem seja recíproco e interativa, onde ninguém ensina ninguém, todos incorporam realidades diferentes que conduzem à transformação (Teiga, 2012).



## **Parte II - Fundamentos e Procedimentos de Investigação**



## **Introdução**

O princípio que suporta esta investigação-ação associa-se à urgência em promover a mudança sociocultural em contexto de desenvolvimento local e, nada mais prático do que uma boa teoria (Lewin, 1946).

Dada a dimensão transversal e multidisciplinar que atribuiu alguma originalidade e dada a inexistência de investigações de referência sobre a temática do Desenvolvimento Local em meio escolar, institucional e comunitário, este trabalho apresenta-se como pioneiro no concelho de Vila de Rei, onde as dinâmicas culturais aí instituídas, vêm corroborar a ideia de que a Animação, a Educação e o Desenvolvimento Local, podem-se aliar como uma mais-valia.

Esta investigação, de natureza empírica, consiste num processo sistémico, flexível e objetivo, de indagação ajustada à natureza da situação que se pretende compreender (Coutinho, 2011). Fundamentando-se nos pressupostos, primeiramente, no terreno onde se desenvolve o estudo, por forma a compreender os indivíduos que nele participam, posteriormente, investigar ideias, ações e interações sociais a partir dos atores intervenientes no processo.

Há uma necessidade de articular a investigação com a ação, através de uma metodologia de observação participante, para que o investigador promova toda a ação e verifique os seus efeitos.

Desenvolver implica promover a interação entre indivíduos, comunidade e instituições/associações/organizações locais e, essa dinâmica pressupõe uma avaliação sistémica e integrada do desenvolvimento.

A esse propósito traçou-se como “limite” da pesquisa a elaboração de processos de organização, de estratégias e de metodologias de intervenção.

Ao longo do trabalho temos sublinhado a importância da envolvimento entre a Educação, a Animação e o Desenvolvimento Local e, com isso, pretendemos valorizar a cultura de uma comunidade indo para além da individualização de contextos.

Através dos instrumentos de pesquisa utilizados nesta investigação, verifica-se que as necessidades, nos quais é prioritário intervir, e os objetivos pretendidos incidem diretamente na correta quantificação e qualificação dos resultados obtidos, que se apresentaram fundamentais no processo de planeamento da ação.

Este capítulo, visa apresentar a metodologia que adotámos para a realização da nossa investigação, a qual se desenvolve de modo a dar resposta aos objetivos formulados e apresentados seguidamente.

Rúbio (2000), refere que a fase de diagnóstico social, ou de avaliação de necessidades, é fundamental para a produção de conhecimentos científicos sobre os fenómenos, proporcionando a compreensão da realidade, permitindo decifrar, em cada momento, a situação concreta.

Segundo Ander-Egg (1991), *“um problema complexo exige conhecimento teórico e metodológico de alguma profundidade. Corresponde a um processo essencialmente de investigação/ação que permite a compreensão de carácter sistémico da realidade”* (p. 10).

Para acompanhar o plano do conhecimento e o ritmo das transformações das sociedades modernas, é necessário observar a realidade de forma sistémica e precisa.

Os objetivos definidos, necessitam de uma concretização de relatório, números, estatísticas, estudos aprofundados, orientados para a intervenção.

Referente à estratégia metodológica, de natureza qualitativa e quantitativa, correspondem a diversas estratégias metodológicas, com o propósito de classificar e clarificar a realidade social em múltiplas dimensões.

Nos dias de hoje, surgem interrogações e dúvidas que se colocam com alguma pertinência, principalmente associadas às Ciências Sociais, tanto que, por norma, o termo investigação-ação, está intrinsecamente associado aos estudos na área da educação.

A escola é um meio propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e, um conjunto de dinâmicas e atividades que envolvem e despoletam resultados nas esferas sociais e, por sua vez, geram práticas e teorias.

Segundo Ander-Egg (1999), *“nenhuma metodologia de intervenção atua no vazio, mas sim sobre uma realidade que continuamente nos apresenta novos problemas num contexto de aceleração de mudanças”* (s.p).

E é de facto com esta ideia que devemos encarar a Educação e a Animação, como uma estratégia que se amplia através de um público-alvo, onde este possa participar na criação e difusão cultural.

## 1. Objetivos e Questões Orientadoras

Há que definir claramente os objetivos e as metas que se pretendem alcançar, para que a realidade social em estudo seja retratada com o intuito essencialmente descritivo, por forma a perceber a dinâmica existente na realidade.

Segundo Bell (2008), existem três tipos de estudos, o estudo exploratório, cujo objetivo, será o reconhecimento de uma determinada realidade, pouco estudada e, levantar hipóteses de entendimento dessa realidade; os estudos sociográficos ou descritivos, com a intenção de descrever de forma rigorosa e clara um determinado objeto de estudo; e estudos verificadores de hipóteses causais, que partem de hipóteses para a sua verificação.

Nesse sentido, este estudo insere-se num estudo exploratório, pois pretende-se realizar o reconhecimento de uma realidade, surgindo assim, a questão orientadora<sup>12</sup>: de que modo poderá um projeto de Desenvolvimento Local promover a participação colaborativa da escola, da comunidade e das instituições no processo de desenvolvimento local?

Este projeto englobou finalidades, objetivos gerais e objetivos específicos, de modo a facilitar e permitir que todos os envolvidos obtivessem uma informação das necessidades reais e meios mais adequados.

**Finalidade:** Identificar o associativismo;

**Objetivo Geral:**

- Identificar entidades, associações e atores potenciais de desenvolvimento local;

**Objetivos Específicos:**

- Identificar as principais dinâmicas dos atores, entidades sociais, culturais, educativas e económicas do concelho de Vila de Rei;
- Percecionar o contributo dessas atividades em prol do Desenvolvimento Local;
- Obter informações que revelem a articulação e parceria dos atores locais, das instituições e das associações;

---

<sup>12</sup> “A pergunta implica que algo pode estar mal, que o ensino e a instrução podem ter uma liderança inadequada(...)Os investigadores escolheriam tal tema se achassem que esta questão mais do que qualquer outra os ajudaria a compreender a vida complexa do caso” (Stake, 2007, p. 33).

**Finalidade:** Favorecer o nível cultural de uma comunidade;

**Objetivo Geral:**

- Promover a capacitação comunitária;

**Objetivos Específicos:**

- Identificar recursos disponíveis e não disponíveis no campo de ação referente à comunidade e território;
- Estimular para a criatividade, inovação e transformação social desta comunidade;
- Capacitar a comunidade local para ações integradas, inclusivas, participativas e de resposta a novos desafios;

**Finalidade:** Promover um projeto de Desenvolvimento Local;

**Objetivo Geral:**

- Estruturar um projeto de desenvolvimento local que contribua para o crescimento do concelho de Vila de Rei;

**Objetivos Específicos:**

- Perceber a aplicabilidade do plano/projetos pelos líderes locais;
- Identificar estratégias de desenvolvimento derivadas do estudo da comunidade;
- Discutir os processos com entidades e atores locais;
- Apresentar publicamente o projeto;

A nossa proposta de investigação-ação, foi primeiramente apresentada junto do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei e da Câmara Municipal de Vila de Rei. Interpelámos a Diretora e Sub-diretora do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei, a Educadora e Coordenadora do Jardim-de-Infância, a Coordenadora do Departamento da Educação, o Coordenador do Departamento da Cultura, o Coordenador do Departamento Ambiental, a Coordenadora da Biblioteca José Cardoso Pires, a Coordenadora da Universidade Sénior de Vila de Rei, a Diretora Técnica do Lar e Centro de Dia Família Dias Cardoso e a Diretora Técnica do Lar do Milréu, com o intuito de obter informação e parceria para a dinâmica que imprimia a prática.

Todos os abordados se mostraram potencialmente interessados em fazer parte deste projeto, pois, para além da adesão, procurou definir-se um conjunto de estratégias funcionais para levar a cabo tal projeto de investigação-ação.

Decidiu-se que o projeto se dirigia prioritariamente a alunos dos 2º e 3º ciclos, uma vez que, os objetivos do nosso trabalho se articulavam com as aprendizagens específicas do plano de estudos daqueles níveis de ensino. O nosso intuito era ter acesso aos recursos necessários com vista a implementar o nosso projeto de investigação, desempenhando um papel ativo no processo de aprendizagem e, consequentemente, no funcionamento pedagógico da escola.

Uma vez que, a nossa proposta foi globalmente bem aceite quanto aos pressupostos, finalidades e objetivos, surgiram três questões básicas: Que enquadramento possível na orgânica funcional da escola? Como selecionar os alunos a envolver? Que conteúdos abordar e que estratégias considerar para, servindo os nossos objetivos, permitissem aos sujeitos envolvidos contribuir para a finalidade do projeto?

Relativamente à primeira questão, os professores interessados dispensaram períodos das suas aulas que, embora com uma dinâmica específica, permitiram integrar as ações que propusemos na dinâmica geral do funcionamento da escola, enquanto apoio educativo, permitindo que os alunos participassem no projeto e realizassem outras atividades relacionadas com a prática socioeducativa a desenvolver.

De modo a concretizar este projeto tivemos que estudar as potencialidades do agrupamento, e percebemos que o espaço indicado para implementar o nosso projeto seria a biblioteca escolar. Além disso, também procurámos articular os tempos entre professores e alunos, no sentido de concretização de um projeto comum. Foi igualmente consultada a legislação existente, relativa à implementação de projetos, para que pudéssemos fundamentar a existência de um projeto deste cariz, no âmbito escolar.

Elaborámos uma proposta que possibilitasse testar a organização do projeto, quanto à sua funcionalidade a nível escolar, a fim de encontrarmos o enquadramento mais ajustado ao bom funcionamento do projeto e que fosse articulado com os professores diretamente interessados.

Referente à segunda questão selecionámos os alunos junto dos professores interessados em trabalhar connosco, pretendendo-se assim, depois de informados sobre a natureza da nossa proposta, obter um quadro de necessidades associadas à componente pedagógica, para que nos fossem indicadas necessidades específicas.

Este quadro foi sofrendo modificações, à medida que se ia realizando o levantamento de dados através dos inquéritos por questionário, das entrevistas, das conversas informais, do diagnóstico social e do plano anual de atividades.

Pretendia-se, assim, reunir o máximo de informação possível que permitisse perceber o tipo de problemática que envolvia os alunos, a comunidade escolar, a comunidade envolvente e as parcerias.

Na terceira questão, referente à escolha dos conteúdos a abordar, definiu-se incluir no nosso projeto as turmas do 5º ao 9º ano de escolaridade, e dar o nome a esta intervenção de *“Pretérito, Histórias e Identidades inseridas em Contexto Escolar para a Construção do Conhecimento e Promoção do Desenvolvimento Local”*.

Tornou-se claro, e numa visão global, que o referido projeto se inseria no âmbito do Desenvolvimento Local e do envolvimento local, educativo, cultural e social.

Ao longo do trabalho, verificou-se que é de extrema importância o ambiente estabelecido em meio escolar, remetendo para o bem-estar físico, psicológico, social e cultural, estabelecendo-se relações humanas de proximidade e de mútuo respeito.

Procurou-se, então, correlacionar o envolvimento local (competências sociais, culturais, educativas), a comunidade e a escola em função do desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais com o paradigma do Desenvolvimento Local.

Ao se investigarem os contextos, importa saber lidar com a diversidade, e com a estrutura global que se aplica aos diferentes contextos de educação, pois o cerne do nosso interesse, passa pela qualidade de uma intervenção, incluindo pessoas presentes no ambiente educativo, e no ambiente na sua totalidade, para que à dinâmica em causa acresça uma nova visão.



## 2. Metodologia de Investigação

Neste ponto, procuramos definir a amostra e, descrever o tipo de estudo realizado, bem como, os instrumentos de medida e procedimentos adotados para a recolha de informação. Por fim, a análise dos dados recolhidos. Sendo a base da investigação, não só a procura de informação como também a recolha de informação, recorrendo-se a algumas técnicas que se mostraram pertinentes para o decorrer da investigação.

*O projeto de pesquisa é um plano lógico para chegar daqui até lá, onde aqui pode ser definido como o conjunto inicial de questões a serem respondidas e lá algum tipo de conjunto (respostas) sobre essas questões (Yin, 2010, p. 48).*

Os métodos<sup>13</sup>, definem-se como um conjunto de operações que são realizadas com o intuito de atingir objetivos e princípios que definem toda a investigação, e as técnicas<sup>14</sup>, são procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos e transmissíveis, suscetíveis de serem aplicados nas mesmas condições, adaptados à problemática e aos fenómenos em causa.

Cohen e Manion (1994, cit. in Bell, 2008, p. 84) explicam que modelo e teoria:

*ambos devem ser vistos como dispositivos explicativos ou esquemas que possuem uma estrutura conceptual, embora os modelos sejam muitas vezes caracterizados pelo uso de analogias por forma a darem uma representação gráfica ou visual de um fenómeno particular. Desde que sejam bem definidos e não representem os factos de forma incorreta, os modelos podem ser de uma grande utilidade para alcançar uma certa clareza e focar questões-chave de natureza do fenómeno.*

Por sua vez Carmo (2008) refere que, ao processo de investigação, pressupõe-se uma analogia entre epistemologia, teoria e método. Tanto os paradigmas qualitativos como os quantitativos, afirmam-se como uma combinação de atributos que permitem, uma análise mais global positivista, hipotético-dedutiva, particularista,

---

<sup>13</sup> “O método, atitude concreta em relação ao objeto (...) dita sobretudo maneiras concretas de encarar ou de organizar a investigação, mas de forma, mais ou menos imperativa, mais ou menos precisa, completa e sistematizada.” (Grawitz, 1993, cit. in Carmo, 2008, p. 193).

<sup>14</sup> “A técnica representa a etapa de operações limitadas, ligadas a elementos práticos, concretos, definidos e adaptados a uma determinada realidade” (Grawitz, 1993, cit. in Carmo, 2008, p. 193).

orientada para os resultados (quantitativo) e, numa ótica de conceção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva e orientada para o processo (qualitativo).

Ghiglione e Natalon (2005) referem que, por norma, um investigador socorre-se de um conjunto de métodos para a recolha de informação, passando pela observação (olhar sobre a situação sem que seja modificada, recolhendo-se dados), o inquérito (interrogação particular a cerca de uma situação, envolvendo os indivíduos, com o propósito de colocar questões), a experimentação (interrogação particular sobre uma situação criada pelo investigador, com o intuito de verificar uma hipótese ou um corpo axiomático de que a hipótese é o produto) e o estudo dos “vestígios” (agrupando-se a análise documental, estatísticas oficiais, análise de vestígios oficiais).

Essa seleção, no domínio das ciências sociais, torna importante definir cada um dos métodos, a interação entre métodos e, por fim, as condições em que deverão ocorrer os inquéritos.

Segundo Carmo (2008), a possibilidade de combinação de métodos quantitativos e qualitativos, por forma a tornar um plano de investigação sólido, recorre à triangulação/combinação de metodologias no estudo do fenómeno, socorrendo-se de vários métodos e dados de ambos os paradigmas.

Assim torna-se possível realizar uma triangulação de dados, triangulação de investigadores, triangulação de teorias e, triangulação metodológica, combinando-se um conjunto de métodos permitindo uma melhor compreensão dos fenómenos.

O investigador procurou recorrer a uma metodologia mista, indagando de modo, não necessariamente equitativo, a informação qualitativa e quantitativa, tentando assegurar a veracidade do estudo, identificando as necessidades e potencialidades sentidas pelos diversos inquiridos e, avaliando o grau de envolvimento dos inquiridos e participantes nas dinâmicas desenvolvidas em contexto escolar, em função do Desenvolvimento Local.

A investigadora, socorreu-se de três técnicas de recolha de dados, os inquéritos (questionário e entrevista) a observação e pesquisa documental.

## 2.1. A Prática de Investigação

O propósito da investigação insere-se numa prática de investigação-ação, que recai na análise e descrição da realidade existente num determinado contexto e situação, sendo uma abordagem de carácter misto, de natureza qualitativa e quantitativa, como referido anteriormente.

Trata-se de um estudo descritivo, onde se pretende conhecer e resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico.

A partir das considerações referentes à situação real, surge a investigação, que tem como objetivo a generalização dos resultados obtidos, onde a sua principal finalidade é a resolução de um determinado problema, para o qual não há soluções previamente estabelecidas (Carmo, 2008).

Segundo Cohen e Manion (1994, cit. in Bell, 2008, p. 21):

*um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso).*

Através da prática são validadas as teorias da investigação-ação, tendo como finalidade o estimular a capacidade de formar práticas em situações concretas, sendo a sua aplicabilidade, o elemento fulcral para justificar a utilidade da tarefa de incitar ações e formas de agir, de um modo mais hábil e consciente. (Elliot, 1991, cit. in Bell, 2008).

São intrínsecos os múltiplos objetivos associados à produção de conhecimento, à teoria e aos objetivos de intervenção, bem como à componente prática. Ambos de extrema importância, pois o conhecimento permite a intervenção e, a intervenção melhora o conhecimento. Este ciclo de retroação constante, onde os patamares alcançados são sempre diferentes e não há diferenciação do saber e do saber-fazer, mas há uma complementaridade entre a prática e a teoria (Lewin, 1930).

Esta metodologia, envolve um conjunto de práticas que suportam um conjunto de metas com diversos objetivos, tanto que, diversos autores definem distintas fases,

modelos lineares, com fases linearmente planeadas e sequenciais, e outros, recorrem a modelos dinâmicos com fases de constante construção.

Na prática os modelos intercetam-se e, na sua conceptualização, desdobram-se em diversas fases, tais como, o diagnóstico, representante do momento da análise da realidade social na qual se vai intervir, construindo-se o conhecimento potencializador do sucesso do projeto; a fase do planeamento, referente à definição de objetivos de intervenção, associados ao diagnóstico social e, onde se definem as atividades associadas ao objetivos traçados, sendo que, nesta fase é importante organizar os recursos humanos, os recursos materiais e, os recursos financeiros, de certo modo, definem os meios para atingir os fins; no momento da execução, aplica-se o plano que foi previamente definido, havendo um coordenação por parte do investigador e, por fim, a avaliação, podendo esta ocorrer em diferentes momentos da operacionalização da metodologia e ocorrer em diferentes momentos da intervenção (Dias & Ferrari, 2013).

Tabela 1 - Síntese da Metodologia

Objetivos	Técnica de recolha de dados	Técnica de tratamento de dados	Fonte
Recolha preliminar de informação, construir o <i>corpus</i> teórico da investigação e, compreender o enquadramento do contexto de estudo	Pesquisa Bibliográfica e Documental Conversas Informais	Análise Bibliográfica e Documental Análise de Conteúdo	Biblioteca Centro de Documentação Repositório
Recolher informação sobre os contextos	Diário de Bordo informal Observação Participante Conversas Informais	Análise de Conteúdo	Utilização de dados de fontes secundárias
Recolher informação e conhecer a perceção relativamente a realidade concelhia	Entrevistas semiestruturadas	Análise de Conteúdo	Entrevistas individuais (parceiros e partes interessadas)
Conhecer a perceção dos Encarregados de Educação	Inquéritos por Questionário	Análise Estatística Análise de Conteúdo	Questionários aos Parceiros e Beneficiários – Amostra composta por 50 inquiridos
Conhecer a perceção dos Docentes	Inquéritos por Questionário	Análise Estatística Análise de Conteúdo	Questionários aos Parceiros e Beneficiários – Amostra composta por 14 inquiridos
Avaliação	Inquérito de Satisfação	Análise Estatística Análise de Conteúdo	Questionários aos Beneficiários

## 2.2. Pesquisa Documental

Relativamente ao papel da pesquisa inserida no contexto de investigação, os documentos escritos deverão ser procurados nas bibliotecas, arquivos, bibliografias, livros e revistas especializadas, ficheiros e base de dados em suporte digital, que abordam a temática em estudo, fazendo-se uma primeira triagem, ou seja, procedendo à seleção de um conjunto de documentos que nos permitirão realizar uma aproximação da realidade em estudo.

Por norma, corre-se o risco de haver um desnorteamento sobre a informação que emerge. Para que isso não suceda faz-se uma dupla triagem, passando-se para a exploração de texto, passando pela análise do título, autor, data e local, introduções, conclusões e fragmentos de texto de modo a verificar a pertinência para o objeto de estudo (Carmo, 2008).

Segundo Verma e Beard (1981 cit. in Bell, 2008, p. 84):

*identificar e explicar as relações relevantes entre os factos. Por outras palavras, o investigador tem de produzir um conceito ou construir uma estrutura teórica que possa explicar os factos e as relações entre eles (...) a importância da teoria está em ajudar o investigador a resumir a informação anterior e em guiar a sua linha de ação futura. Por vezes, a formulação de uma teoria pode indicar a falta de determinadas ideias ou ligações e a necessidade de outro tipo de dados. Assim, a teoria é um instrumento essencial de pesquisa, um estímulo para o avanço progressivo do conhecimento.*

Primeiramente, a metodologia usada para o estudo teórico inerente à problemática, passou pela recolha de informação teórica, que assentou numa procura bibliográfica intensiva de obras de referência, partindo-se dos pressupostos orientadores e reflexivos de diversos estudos, abordagens e dados e, igualmente a reflexão pessoal. A pesquisa foi orientada para a questão inicialmente lançada e, permitiu guiar a pesquisa para vários campos, que elencavam as temáticas que se consideraram pertinentes, tais como Educação, Animação, Desenvolvimento Local e Histórias de Vida.

De seguida, foram analisados documentos, tais como o Diagnóstico Social do concelho de Vila de Rei, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Educativo do

Agrupamento de Escolas de Vila de Rei, mais especificamente da Escola Básica e Integrada do Centro de Portugal, para que, o investigador compreendesse a situação específica e particular, concentrando a atenção para conhecer melhor o território e a sua génese, por forma a permitir uma análise mais completa e real da situação, fomentando a discussão e a tomada de decisões, convenientes para atingir finalidades, objetivos, dinâmicas e aprendizagens.

### **2.3.Observação**

A estratégia de observação, remete para um conjunto de questões, que passam pelo que devemos observar, que instrumentos se deverão utilizar para registar as observações efetuadas, que técnica de observação eleger, qual o grau de envolvimento a manter com o objeto de estudo, questões deontológicas a seguir e, dificuldades particulares que se anteveem no processo de observação e como ultrapassá-las.

Como ponto de partida, e neste contexto, impôs-se uma seleção de indicadores, para que a informação fosse filtrada e orientada para as questões conceptuais. Neste caso, com o intuito de revelar os aspetos da realidade, o investigador realizou uma seleção dos indicadores demográficos e económicos e, indicadores sociais (indicadores quantitativos) e a relação com a sociedade envolvente, natureza da comunidade, características da família e aspetos individuais (métodos qualitativos), que permitissem retratar a realidade social, revelar as perceções dos grupos sociais, planejar a intervenção social e avaliar com rigor a intervenção (Carmo, 2008).

A utilidade dos indicadores, permitiu-nos avançar com dados já disponíveis, construir índices com as suas combinações e recolher dados concretos através da pesquisa direta para obter resposta a determinadas questões.

É fundamental criar-se a rotina de tomar anotações no momento em que os acontecimentos são observados, por ordem cronológica, com os factos observados e respetivos juízos de valor, recorrendo a um bloco de notas, diário de pesquisa ou gravação áudio ou vídeo, para que estes acompanhem permanentemente o investigador, com vista, a posterior construção de texto, pesquisa rápida da informação registada e consultada do arquivo seguro e organizado.

Com este propósito, realizámos um diário de observação, informal, tirámos notas daquilo que fomos observando e, das conversas informais que fomos tendo com alguns elementos da comunidade e comunidade educativa. Deste modo, tornou-se um instrumento de grande auxílio da realidade vivida e das dinâmicas desenvolvidas.

## **2.4.Observação Participante**

O investigador assume o papel de análise de comportamentos, padrões de atuação, expressões associativas e padrões de ocupação de tempos livres, observando comportamentos, sem que a sua presença interfira nos locais frequentados pelo grupo-alvo.

Este método assume, como vantagem e possibilidade de entender profundamente o estilo de vida de uma população e, adquirir conhecimentos integrados, no entanto, é necessário quantificar os dados observados, por isso, esta ferramenta exploratória, exerce-se como um auxiliar da pesquisa de natureza quantitativa, impondo-se a questão do papel social que o investigador desempenha como observador e a questão inicial da investigação (Carmo, 2008).

A investigadora, assumiu o papel de organizador e dinamizador de todas as dinâmicas estabelecidas, permitindo-lhe criar assim uma relação de proximidade com toda a comunidade envolvente, desde professores, alunos, encarregados de educação, associações, instituições e organizações locais, potenciando a criação de contactos, estruturação e reajustamento do projeto consoante a informação adquirida.

## **2.5.Técnicas de Amostragem**

A técnica de amostragem, referente à seleção de uma amostra, remete para a seleção de uma parte ou subconjunto de uma dada população ou universo, que se denomina de amostra. Essa amostra, classifica-se segundo dois tipos, havendo a amostra probabilística, que se insere numa seleção feita aleatoriamente e, a amostra



não-probabilística, onde são selecionados de acordo com um ou mais critérios selecionados pelo investigador. (Carmo, 2008).

Focando-nos no tipo de amostra que se insere nesta investigação, a amostra será não-probabilística, isto é, sem dúvida, o tipo de amostragem que se insere em muitas investigações, pois podem ser selecionadas tendo em conta a escolha intencional, utilizada como finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra.

Esta investigação, associa-se a uma amostragem não-probabilística de conveniência, pois utiliza-se um grupo disponível, onde os resultados obtidos dentro do estudo exploratório, não podem ser generalizados à qual pertence o grupo de conveniência, mas, no entanto, permitirá obter informação valiosa.

Os inquéritos por questionário, foram lançados a um universo conveniente, com recurso a uma base de dados composta pelos intervenientes que detêm um papel essencial na comunidade educativa e comunidade em geral, compreendendo um total de 14 inquéritos respondidos pela comunidade de docentes e, 50 inquéritos referente a comunidade de encarregados de educação.

## **2.6. Inquérito**

O inquérito, instrumento considerado o mais amplamente utilizado nas Ciências Sociais, desde os estudos às pesquisas teóricas, sondagens de opinião, investigações sociológicas e empíricas, apoiando-se parcial ou totalmente em informações recolhidas em inquéritos.

Existem diferentes tipos de inquéritos e diferentes técnicas, estando associados a determinadas problemáticas específicas, tanto que *“realizar um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização”* (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 2).

O inquérito distingue-se do método de observação, onde a intervenção do investigador procura ser mínima, como da experimentação, onde o investigador controla a situação consoante as suas necessidades.

Destas reflexões, torna-se fundamental perceber que, não podemos reduzir a informação dos fenómenos sociais com base na informação recolhida dos indivíduos, pois é necessário correlacionar com outras informações que são recolhidas por diferentes métodos, tais como a observação, a experimentação, a análise de vestígios ou de diversos documentos. A recolha de informação por meio do inquérito deve ser percebida tendo como base uma amostra representativa, sendo essencial inquirir informantes privilegiados e de qualidade, para que a abordagem e análise seja indispensável para reconstruir e analisar o processo social (Ghiglione & Matalon, 2005).

O inquérito oferece um conjunto de possibilidades, permitindo realizar uma análise mais aprofundada, descrever de forma mais perspicaz as opiniões e comportamentos, verificar hipóteses mais complexas, compreender aspetos mais complexos das representações e atitudes.

Oferece igualmente limitações, relativas à veracidade das respostas, a qual o investigador não consegue controlar, à dificuldade associada na lógica-processo (conceção) e lógica-formalização (implementação e elevada taxa de não-resposta) e, por fim, o carácter matemático do tratamento da informação é correlativo, portanto, se o inquérito na sua génese não for simples e sistematizado, irá influenciar na capacidade de resposta dos inquiridos, que por sua vez irá influir na análise e tratamento de dados.

Com a definição do problema e as hipóteses equacionadas, os objetivos gerais e específicos são definidos e, surge uma questão pertinente “**quem inquirir?**”, pois bem, nesta fase é importante definir qual a população que é necessária conhecer e, como escolher essa população, tendo em conta a pertinência da informação que estas nos podem dar.

### **2.6.1. Inquérito por Questionário**

O inquérito por questionário, desenvolve-se numa dinâmica diferente da entrevista, pois o investigador e os inquiridos, não interagem de forma presencial. Assim, a interação indireta demonstra-se como um problema-chave que acompanha a

elaboração e administração desta ferramenta, sendo necessário haver um cuidado redobrado com a formulação de perguntas e a mediatização em abordar os inquiridos.

Tal como na entrevista, é necessário definir objetivos de modo rigoroso, formular hipóteses e questões orientadoras, identificar as variáveis relevantes, selecionar a amostra, elaborar o inquérito, testá-lo e administrá-lo para posterior análise.

Antes de mais, o questionário deve apresentar uma estrutura bem organizada, coerente e configurada de forma lógica para o inquirido, estruturando-se com perguntas de identificação (idade, género, profissão, habilitações académicas), perguntas de informação (recolher opiniões e factos), perguntas de preparação (intuito de introduzir perguntas ou pausa para mudar de assunto) e, perguntas de controlo (destinadas a verificar a veracidade de outras perguntas respondidas).

Nesta investigação, manifesta-se essencial a prevenção das não-respostas, devido à natureza da pesquisa, a qual se insere numa vertente de desenvolvimento e envolvimento local. Tratando-se de temas de baixo domínio por parte dos inquiridos, e devido à sua baixa escolaridade, devemos prevenir as não respostas por meio de um sistema de perguntas que procurámos que fosse simples e objetivo e com instruções claras de preenchimento. Contudo, verificámos dificuldades na compreensão por parte da amostra composta por encarregados de educação.

Já na amostra composta por docentes do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei, constituída por Educadoras de Infância e Professores do 1º, 2º e 3º ciclos, essa dificuldade e, as das não-respostas não se fizeram sentir.

Todos os elementos que participaram na investigação, foram previamente informados, através de uma carta (Apêndice I), de como iria decorrer o estudo e quais os seus objetivos, tanto que, a implementação dos questionários teve apenas início quando todos os elementos que constituíam a amostra possuíam autorização legal para participar. Foi igualmente solicitada autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei (Apêndice II).

Aquando da primeira versão do questionário, é necessário aplicar no terreno e avaliar se vai ao encontro dos objetivos formulados pelo investigador, denominando-se de pré-teste, sendo administrado a uma pequena amostra de indivíduos pertencentes a população do inquérito ou similares, devendo-se ter em conta a compreensão das

questões, se as respostas alternativas as questões fechadas cobrem as respostas possíveis, se não existem perguntas inúteis, inadequadas e demasiado difíceis, se fazem perguntas relevantes e se, os inquiridos consideram o questionário longo ou difícil. Sendo que a pequena amostra que realizou o pré-teste poderá e deverá fazer observações e sugestões para a melhoria do mesmo.

Na fase subsequente, quando os inquéritos foram devidamente respondidos, foram analisados, já verificada a fiabilidade das respostas e codificadas as perguntas abertas. Posteriormente recorreu-se ao tratamento estatístico das informações obtidas.

A investigadora estruturou dois inquéritos distintos, um direcionado aos docentes, e outro, aos Encarregados de Educação dos alunos que frequentam a Escola Básica e Integrada do Centro de Portugal, com o intuito de obter informação sobre a perceção que têm quanto ao valor dos projetos desenvolvidos em contexto escolar, em prol do Desenvolvimento Local. Com os questionários procurou-se recolher a opinião genérica face ao papel das atividades desenvolvidas em sala de aula e, verificar até que ponto a realidade e a prática escolar conseguem transpor e desenvolver projetos educativos com a finalidade de promover o Desenvolvimento Local.

Mais detalhadamente, os questionários foram estruturados de forma a reunir, os dados relativos aos inquiridos, no caso dos Encarregados de Educação - o género, as habilitações literárias, a idade e a residência, quanto aos Docentes – o género, a idade, o número de turmas em que leciona, anos de serviço, o departamento e a residência.

Seguidamente, os grupos de inquiridos pretendeu-se saber qual o nível de conhecimento que têm sobre o Concelho, onde incide a investigação-ação, sendo-lhes pedido para enunciar aspetos positivos e aspetos negativos e problemas com maior necessidade de aí serem resolvidos. Posteriormente, o questionário avança com perguntas associadas ao contexto escolar e local, questionando-se os encarregados de educação sobre os níveis de atuação e de participação da escola em projetos e parcerias locais, a fim de se aferir a relevância dada às especificidades locais, em contexto escolar. Por fim, para validar as respostas obtidas, recolheu-se a informação sobre o nível de envolvimento dos encarregados de educação, tal como a relação que estabelece na escola a título pessoal ou, através de alguma instituição/associação/organização local. Também se questionaram os docentes acerca

das dificuldades que sentiam no exercício das suas funções, tendo em conta as características dos alunos, as suas dificuldades e potencialidades aferindo-se também o nível de relacionamento que se estabelecia com todos os envolvidos em contexto escolar, nomeadamente os docentes, os encarregados de educação, a comunidade e as instituição/associação/organização local.

No último grupo de questões, procura-se recolher elementos que nos permitam perceber qual o nível de satisfação quanto ao papel da escola no desenvolvimento e promoção de projetos, em parceria com as comunidades, as associações, as organizações locais, direcionados para a comunidade local através da adequação dos programas educativos e participações enquadradas no contexto local. Para esse efeito apresentámos uma escala com as seguintes opções escalares: 1-Discordo Completamente, 2- Discordo, 3-Concordo e 4- Concordo Completamente.

Face à variedade de escalas existentes, optou-se pela Escala de Likert, onde o inquirido indicava a sua resposta, consoante um conjunto de posições face a uma afirmação, sendo estas, posteriormente cotadas de 1 a 4.

Algumas questões, nomeadamente as número 8, 9, 12, 13 (inquérito docentes) e as número 6 e 7 (inquérito encarregados de educação), permitiram recolher informação diretamente relacionada com o contexto e meio escolar. Tal informação facilitou-nos fazer uma análise tipo SWOT.

Poderemos considerar, que o investigador necessita de medir, controlar e manipular o processo de investigação (Marôco, 2011), sendo as variáveis que fornecem a informação necessárias à elaboração do estudo. Assim, apresentámos variáveis qualitativas e quantitativas, que são medidas através de escalas, a nominal (por exemplo, género) e a ordinal (definir uma ordem, tal como “Discordo”, “Concordo” e “Concordo Completamente”) e, existem outras variáveis que manipulam o estudo, tais como as variáveis independentes, o grupo de inquiridos, o meio envolvente e o contexto e, as variáveis dependentes, que neste caso, serão as respostas obtidas através dos questionários.

Posteriormente, numa fase final da investigação, a investigadora estruturou um inquérito por questionário, aplicado ao grupo de inquiridos, alunos, a fim de verificar o sucesso da ação dinamizada em contexto escolar, recorrendo a uma escala com as

seguintes opções escalares: 1- Insatisfaz, 2- Não Satisfaz, 3- Satisfaz, 4- Bom e 5- Muito Bom.

Face à variedade de escalas existentes, optou-se igualmente pela Escala de Likert, onde o inquirido indicava a sua resposta, consoante um conjunto de posições face a uma afirmação, sendo estas, posteriormente cotadas de 1 a 5.

Uma última questão para verificar o interesse na continuidade do projeto, bem como as razões que levavam a essa resposta.

Terminando com uma pergunta de resposta aberta, onde os inquiridos poderiam dar a sua opinião e inclusive sugerir atividades futuras.

Todas as questões podem ser consideradas e relacionadas diretamente com o objeto da investigação, sendo que a análise dos respetivos inquéritos, resultaram num conjunto de conclusões que permitiram fazer a caracterização do universo em estudo.

### **2.6.2. Entrevista**

Na fase exploratória da pesquisa, a interação direta permite que haja uma área livre, realizando-se uma entrevista semiestruturada e em profundidade, que permite uma grande possibilidade de diálogo e profundidade na abordagem da temática em estudo.

Para a utilização da técnica da entrevista é crucial que, antes se, definam objetivos, se construa o guião da entrevista, se escolham os entrevistados, se prepararem os entrevistados, se marquem a data, hora e local e, durante o processo de entrevista, se explique quem somos e o que queremos, se obtenha e mantenha a confiança, se saiba escutar, dar tempo para criar uma relação, manter o controlo com diplomacia, se utilizem perguntas de aquecimento e focagem, se enquadrem perguntas melindrosas e evitem perguntas indutoras; para que depois se possa registar as observações comportamentais do entrevistado e o ambiente em que incidiu a entrevista (Carmo, 2008).

O recurso à entrevista surgiu com o intuito de aprofundar as questões colocadas por meio dos inquéritos por questionário.

Cada uma das entrevistas realizadas foram referenciados com a letra E, sendo que doravante são identificadas como:

- Entrevista à Diretora do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei – E1
- Entrevista à Coordenadora do Departamento de Educação – E2
- Entrevista à Presidente da Associação de Pais de Vila de Rei – E3
- Entrevista ao Presidente da Junta de Freguesia de Vila de Rei – E4
- Entrevista à Diretora Técnica do Lar e Centro de Dia Família Dias Cardoso – E5

Selecionámos os entrevistados segundo o critério de amostragem por conveniência, pois exercem cargos ou funções de relevância no Concelho de Vila de Rei, permitindo-nos obter as informações necessárias às questões que colocámos e que considerámos relevantes para o nosso estudo.

O guião de entrevista foi elaborado por forma a obtermos a informação que, não estando disponível em documentação, sabíamos ser possível obter junto dos entrevistados.

Segundo Pardal e Correia (1995), percebemos que:

*a entrevista semiestruturada nem é inteiramente livre e aberta (comunicação, entrevistador e entrevistado, com caráter informal) nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas a priori. Naturalmente, o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes, à medida da oportunidade, nem tão-pouco, tal e qual foram previamente concebidas e formuladas (p. 65).*

Para o tratamento da informação e dados recolhidos através do inquérito por entrevista, entendemos que a técnica de análise de conteúdos seria a mais indicada, para que o material empírico fosse tratado, analisado, a fim de interpretar os fenómenos, descobrir variações ou associações e descobrir a relação de causalidade/ interpretação das dinâmicas sociais.

## **2.7. Análise SWOT**

A investigadora, achou pertinente elaborar uma matriz, breve e sucinta da informação qualitativa recolhida através dos inquéritos por questionário que, vieram ressaltar as características da realidade do contexto onde se desenvolveu o estudo empírico.

Portanto os resultados apresentados recaem sobre a realidade vivida, especificamente no contexto local, tanto, no concelho em questão, como no contexto escolar.

O primeiro passo para a elaboração da seguinte análise SWOT, passou pela análise do ambiente externo ao meio escolar, o concelho de Vila de Rei, contemplando ameaças e oportunidades, o segundo passo, análise do contexto escolar, como parte integrante do âmbito concelhio, abrangendo os pontos fortes e pontos fracos e, terceiro passo, cruzamento de sugestões e ações, ou seja, a análise SWOT.



No total dos inquéritos respondidos, obtivemos os seguintes tópicos de caracterização:

	Potencialidade		Oportunidades
<b>Ambiente Interno</b>	Recetividade a atividades externas; Participação em projetos novos; Alunos afetuosos, disciplinados, assíduos e educados; Bom ambiente escolar;	<b>Ambiente Externo</b>	Centralidade; Natureza; Tranquilidade; Potencial turístico;
	Fraquezas		Ameaças
<b>Ambiente Interno</b>	Famílias destruturadas; Excesso de tempo em meio escolar; Falta de atenção, concentração, motivação, empenho, pontualidade por parte dos alunos;	<b>Ambiente Externo</b>	Isolamento; Indústria reduzida; Poucos espaços para os jovens; Pouca valorização da educação e da cultura; População envelhecida; Falta de transportes; Falta de atividades desportivas; Pouca valorização das riquezas naturais e culturais; Falta de empreendedorismo; Elevado número de famílias que necessitam de apoio social; Pouca oferta educativa/formativa Pouco interesse das famílias acerca do que se passa na escola;

### 3. Apresentação e discussão dos resultados

Neste seguimento, começámos por analisar os inquéritos por questionário aplicados à amostra, salientando que na totalidade foram entregues 45 questionários (aos inquiridos), docentes, obtendo apenas 14 respostas e, encarregados de educação foram entregues 250 questionários, obtendo-se apenas 50 respostas.

De qualquer modo, a pertinência da aplicabilidade dos questionários manteve-se, devido à necessidade de se recolher informação fidedigna acerca da realidade relacionado com o contexto escolar.

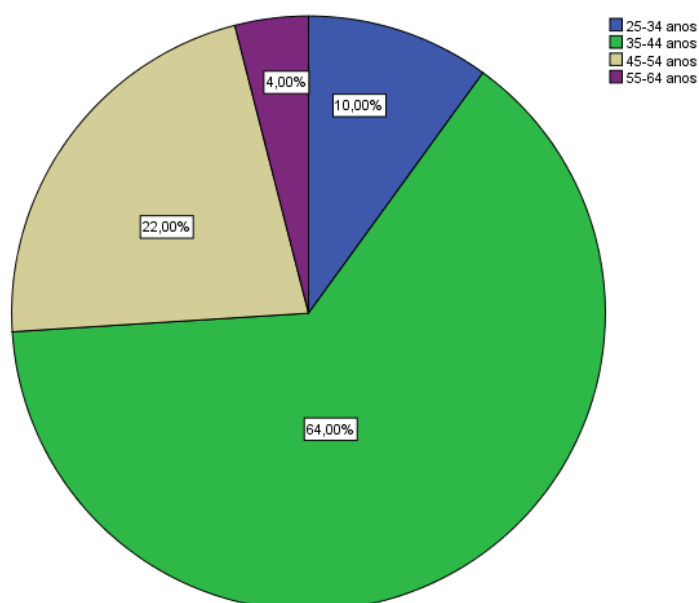
Assim sendo, dividiu-se o questionário em dois momentos, primeiro - Bloco de Identificação, que permitiu recolher informação acerca do inquirido e, segundo - Bloco do Conhecimento e Envolvimento Local em Contexto Escolar, que nos permitiu recolher a informação real sobre o contexto e seu envolvimento.

As respostas expressas foram analisadas com recurso ao SPSS (versão 23), aplicação, que no contexto de investigação-ação se demonstrou versátil para operar e produzir a informação pretendida.

Assim os resultados obtidos foram:

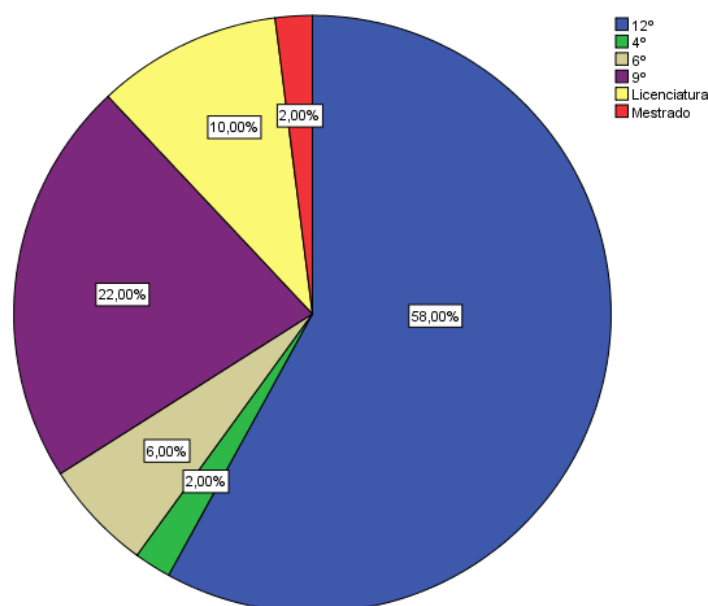
#### A) Bloco de Identificação

*Gráfico 1 – Distribuição por escalão etário – Encarregados de Educação*



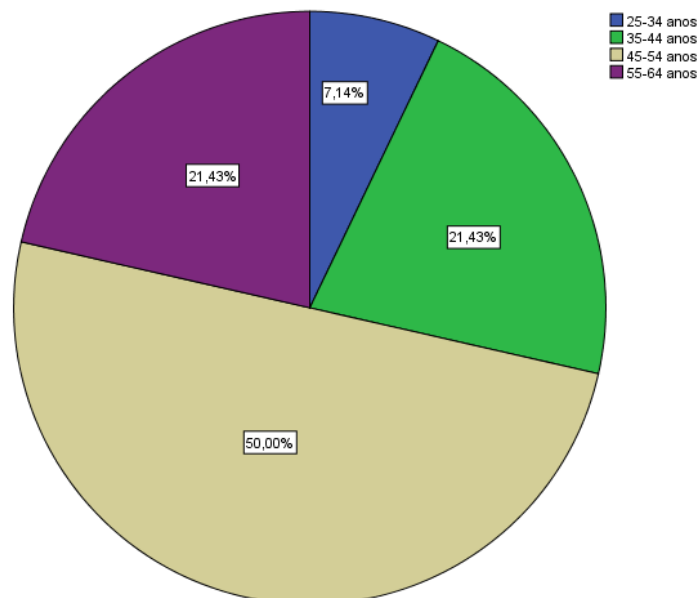
Analisando o gráfico 1, verificámos que a amostra constituída pelos Encarregados de Educação é composta por 64% com idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos, 22% corresponde a faixa etária dos 45 aos 54 anos, 10% referente a faixa etária dos 25 aos 34 anos, e por fim 4 % com idades entre os 55 aos 64 anos.

*Gráfico 2 - Habilitações Literárias - Encarregados de Educação*



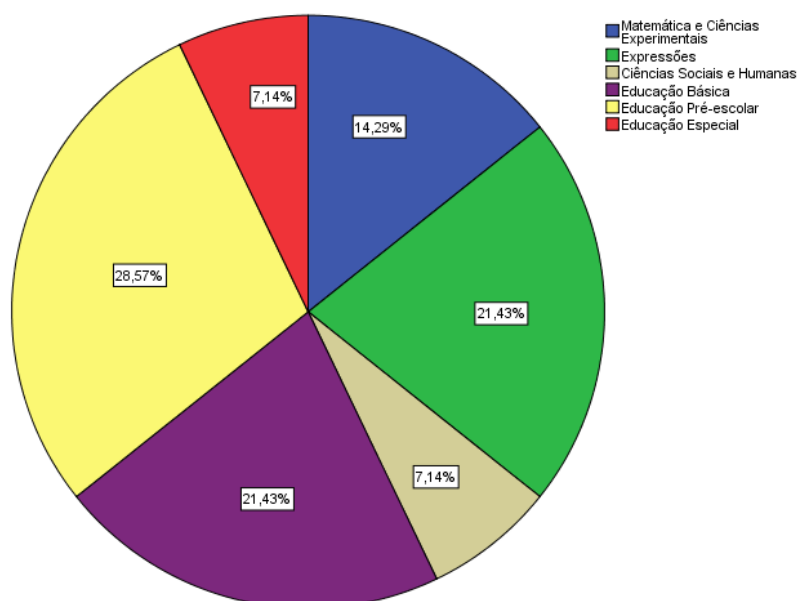
Relativamente às Habilitações Literárias, verifica-se que uma maior percentagem se situa no 12º ano de escolaridade (58%), seguindo-se o 9º ano (22%), licenciatura (10%), e em menos percentagem encontramos referência aos 6º ano (6%), aos 4º ano e ao mestrado, ambos com 2%.

*Gráfico 3 - Distribuição dos inquéritos validados pelos escalões etários dos inquiridos*



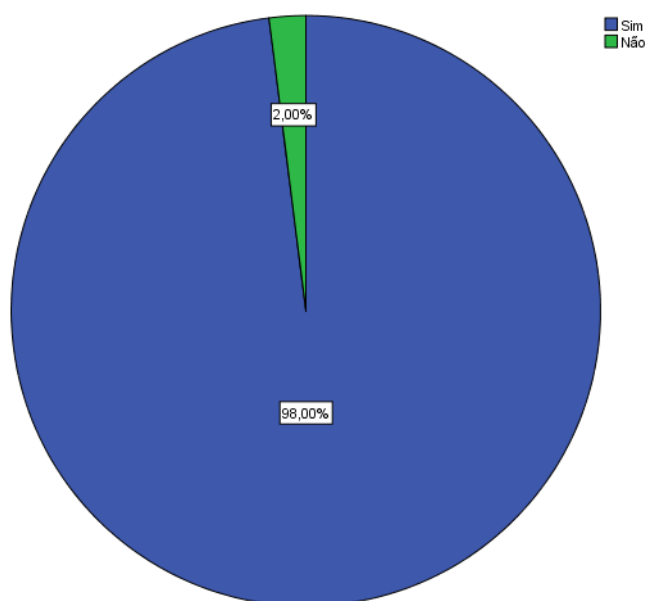
Analisando o gráfico 3, verificamos que a amostra constituída pelos Docentes, é composta por 50% com idades compreendidas entre os 45 e os 54 anos, 21,43% corresponde a faixa etária dos 45 aos 54 anos, 21,42 % referente a faixa etária dos 55 aos 64 anos e, por fim 7,14 % com idades entre os 25 e os 34 anos.

*Gráfico 4 - Departamento Científico-pedagógico a que pertencem os docentes*

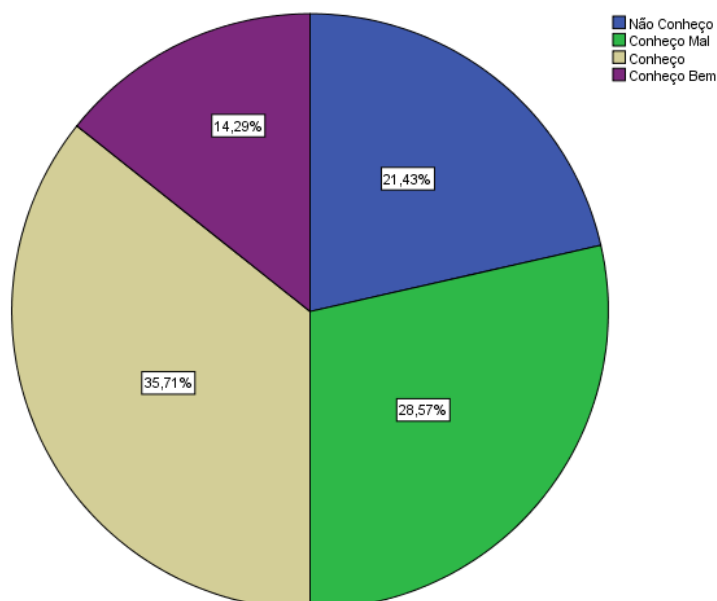


Quanto ao departamento a que pertencem, 28,57 % representam a Educação Pré-Escolar, 21,43% tanto para o departamento de Educação Básica como para o de Expressões, 14,29% associados ao departamento de Matemática e Ciências Experimentais e, 7,14% tanto para o departamento de Educação Especial e Ciências Sociais e Humanas.

*Gráfico 5 - Reside no Concelho onde se encontra a escola – Encarregados de Educação*

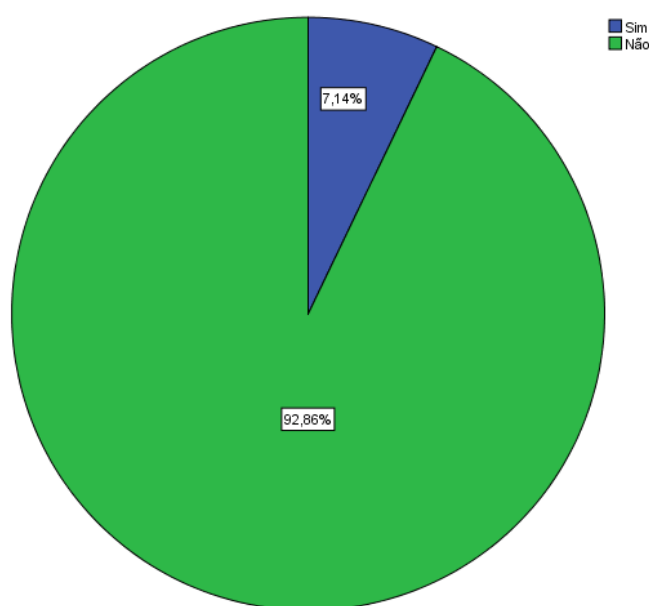


*Gráfico 6 - Conhece o Concelho onde incide o projeto – Encarregados de Educação*

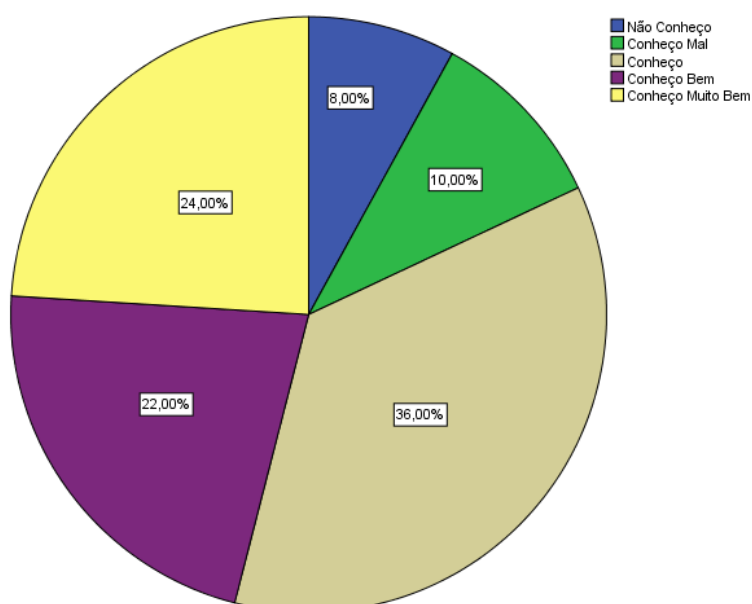


Os gráficos 5 e 6, permitem-nos perceber se o facto de residirem no Concelho correspondia a terem conhecimento do que existe e constitui o Concelho. Assim, apesar de 98% dos encarregados de educação referirem que residem no Concelho de Vila de Rei, apenas 24% afirma que o conhece muito bem, 36% afirmam “Conheço”; 22% diz “Conheço Bem”, contrariamente, 10% diz “Conheço mal” e 8% refere “Não Conheço”.

*Gráfico 7 - Reside no Concelho onde se encontra a escola - Docentes*



*Gráfico 8 - Conhece o Concelho onde incide o projeto - Docentes*

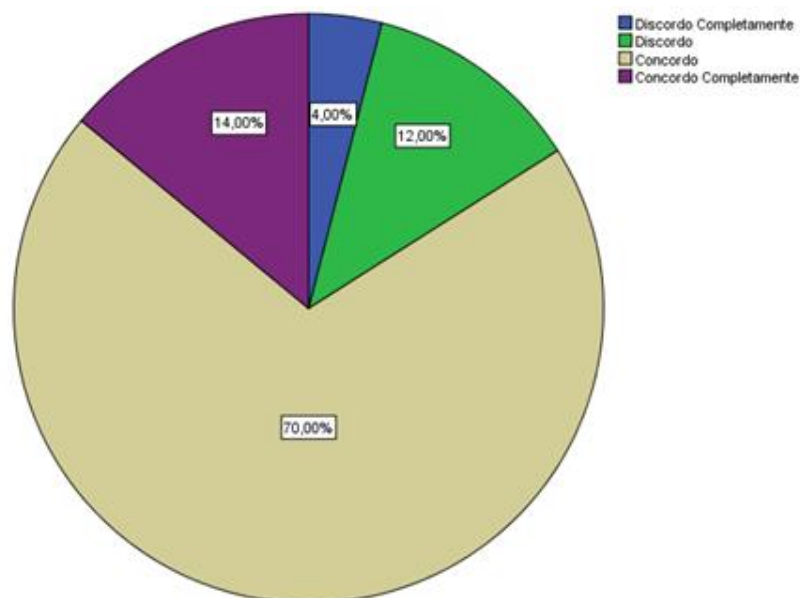


Os gráficos 7 e 8, relativos às respostas dadas pelos docentes quanto às questões: “Conhece o Concelho onde incide o projeto?” e “Reside no Concelho onde se situa a escola?”, 92,86% afirmam residir no Concelho, daí percebermos que 28,57% diga “Conheço Mal” e “Conheço” e, 21,43% dizer “Não Conheço”. Por outro lado, 35,71% refere “Conheço” e 14,29% diz “Conheço Bem”.

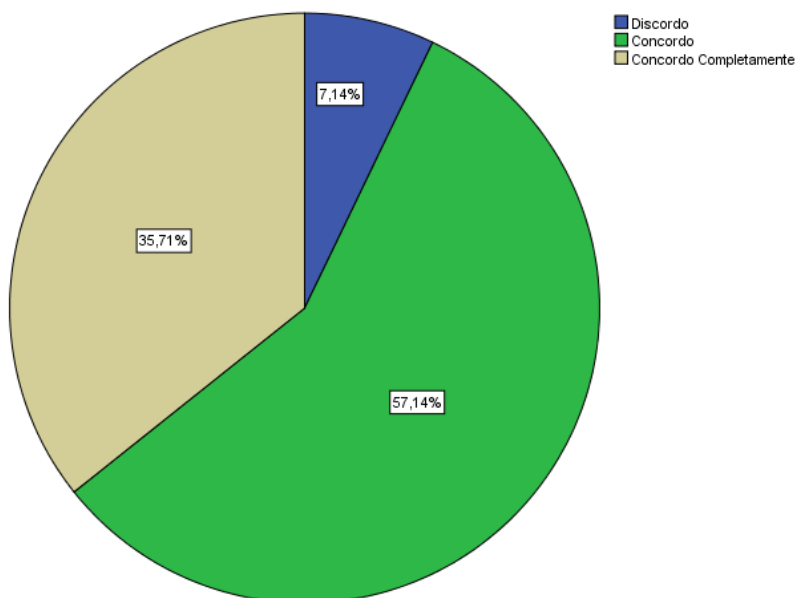
Comparando as respostas dos dois grupos de inquiridos, percebe-se que os encarregados de educação, sendo maioritariamente residentes no Concelho, isso não se traduz a nível do seu conhecimento sobre o mesmo. Comparativamente, os docentes que, com uma taxa de residência inferior, apresentam valores não muito diferentes nas variáveis “Conheço” e “Conheço Bem”.

#### B) Bloco do Conhecimento e Envolvimento Local em Contexto Escolar

*Gráfico 9 - A escola realiza projetos em parceria com entidades/associações/organizações locais – Encarregados de Educação*

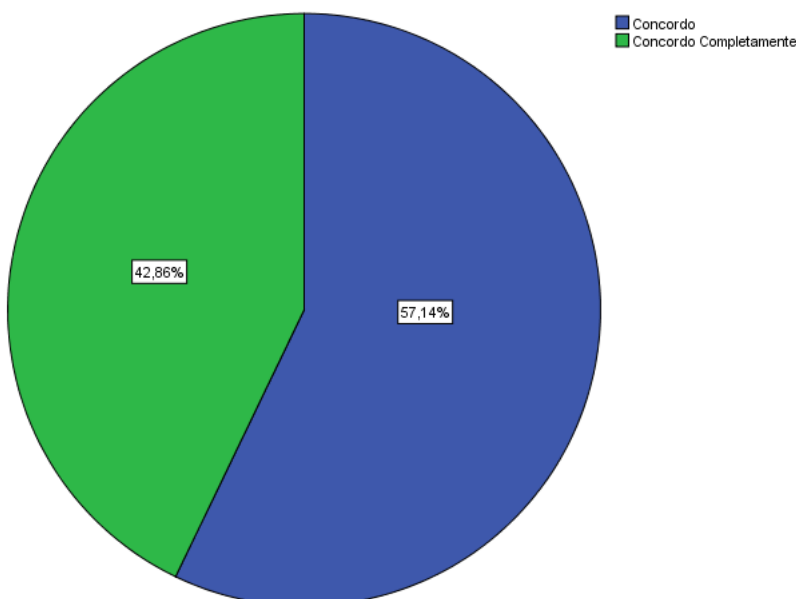


*Gráfico 10 - A escola realiza projetos em parceria com entidades/associações/organizações locais – Docentes*



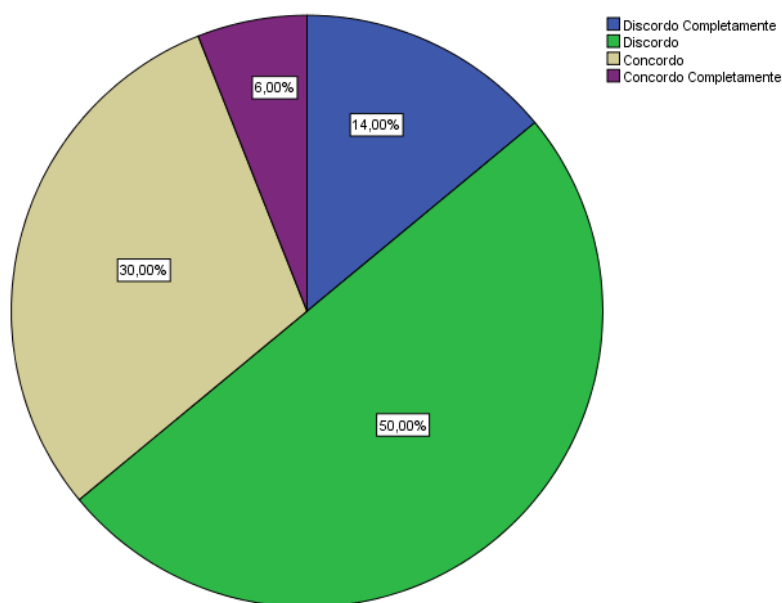
Nos gráficos 9 e 10, verificamos que as opiniões dos encarregados de educação subdividem-se pelas várias opções de resposta, ou seja 70% diz que concorda com a afirmação, 14% respondeu “Concordo Completamente”, 12% diz “Discordo” e, 4% “Discordo Completamente”. Por sua vez, os docentes dividem as suas respostas pela opção “Concordo” (57,14%) e “Concordo Completamente” (42,86%).

*Gráfico 11 - Existem projetos realizados na escola direcionados para a comunidade local - Docentes*



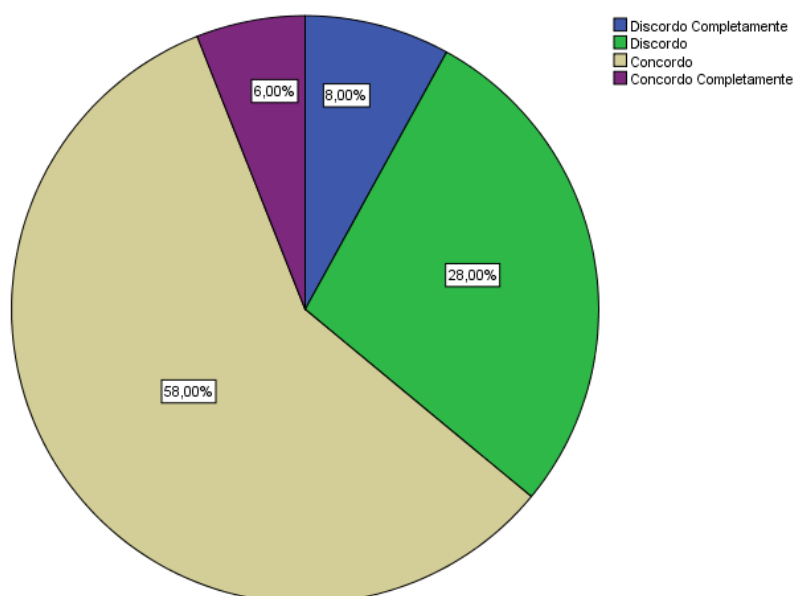


*Gráfico 12 - Existem projetos realizados na escola direcionados para a comunidade local - Encarregados de Educação*

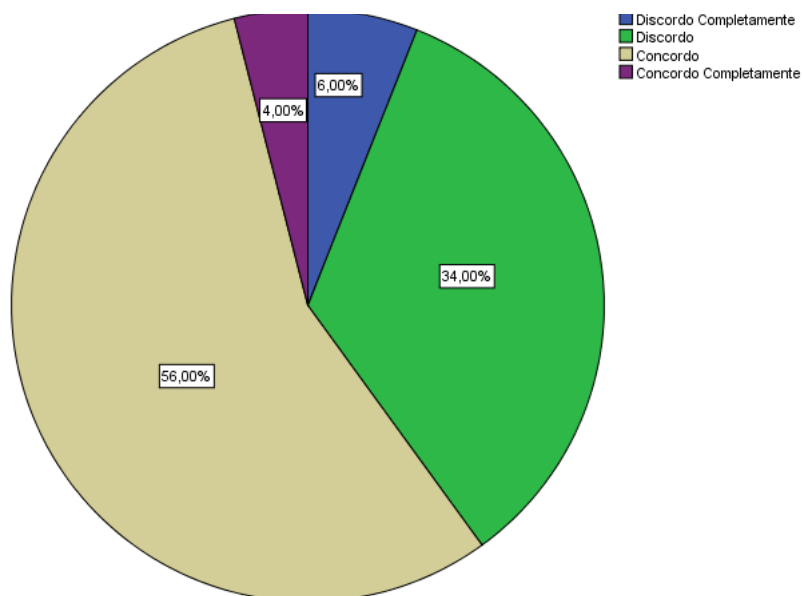


Em relação aos gráficos 11 e 12, relativos à existência de projetos realizados na escola direcionados para a comunidade local, 57,14% dos docentes refere “Concordo”, 35,71% refere “Concordo Completamente” e 7,14% “Discordo”. Por sua vez 58% dos encarregados de educação respondeu “Concordo”, 28% “Discordo”, 8% “Discordo Completamente” e, 6% “Concordo Completamente”.

*Gráfico 13 - Nas disciplinas a matéria está direcionada para o que se passa no Concelho – Encarregados de Educação*



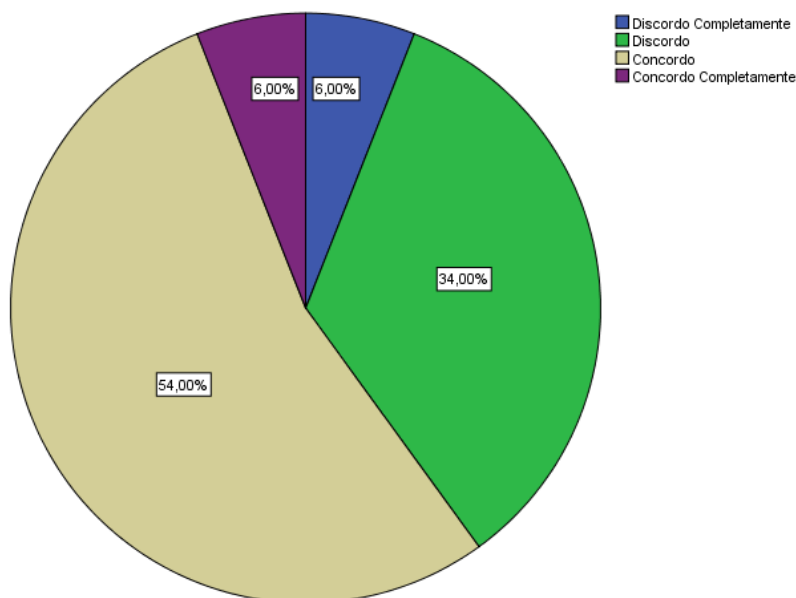
*Gráfico 14 - Nas aulas os alunos participam dando exemplos de projetos relacionados com o Concelho – Encarregados de Educação*



À questão “Nas disciplinas a matéria está direccionada para o que se passa no Concelho?” os encarregados de educação dividem as suas respostas pela opção “Concordo” com 30%; “Concordo Completamente” com 6%, “Discordo” com 50% e, “Discordo Completamente” com 14% dos respondentes.

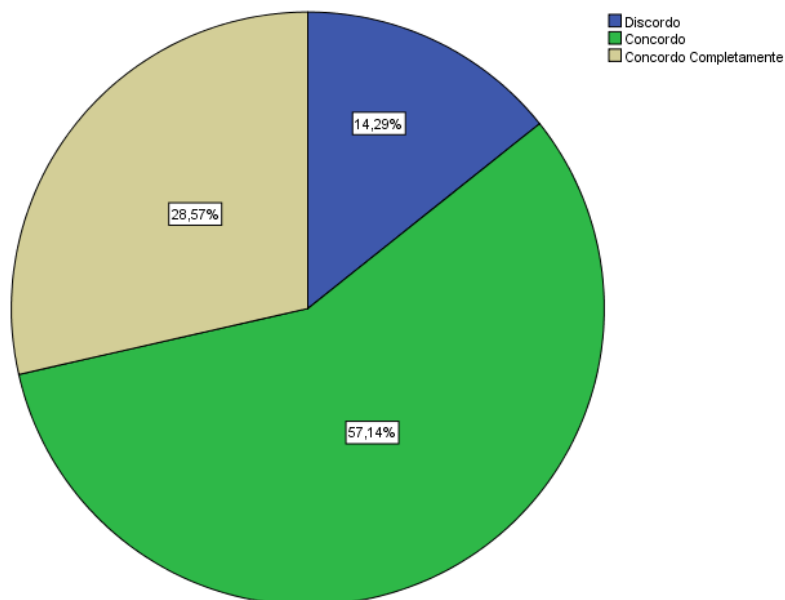
Os encarregados de educação, no gráfico 14, respondendo à questão “Nas aulas os alunos participam dando exemplos de projetos relacionados com o Concelho?”, dividem as suas respostas entre “Concordo” (54%), “Discordo” (34%) e “Concordo Completamente” e “Discordo Completamente” ambas com 6%.

*Gráfico 15 - Nos trabalhos de grupo/individual os temas são ajustados aos eventos, factos e fenómenos relacionados com o Concelho - Encarregados de Educação*

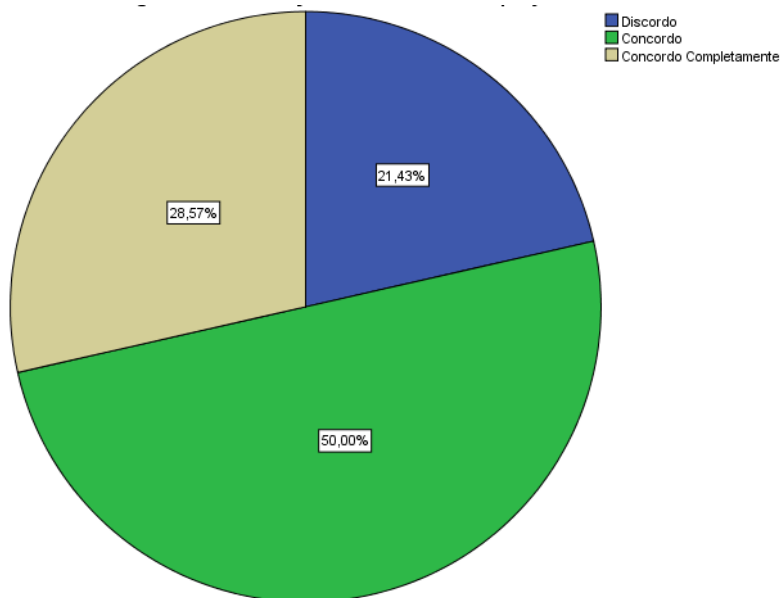


No gráfico 15, referente ao adaptar dos temas de trabalhos de grupo/individuais aos eventos, factos e fenómenos relacionados com o Concelho, 56% dos encarregados de educação respondeu “Concordo”, 34% “Discordo”, 6% respondeu “Discordo Completamente” e 4% “Concordo Completamente”.

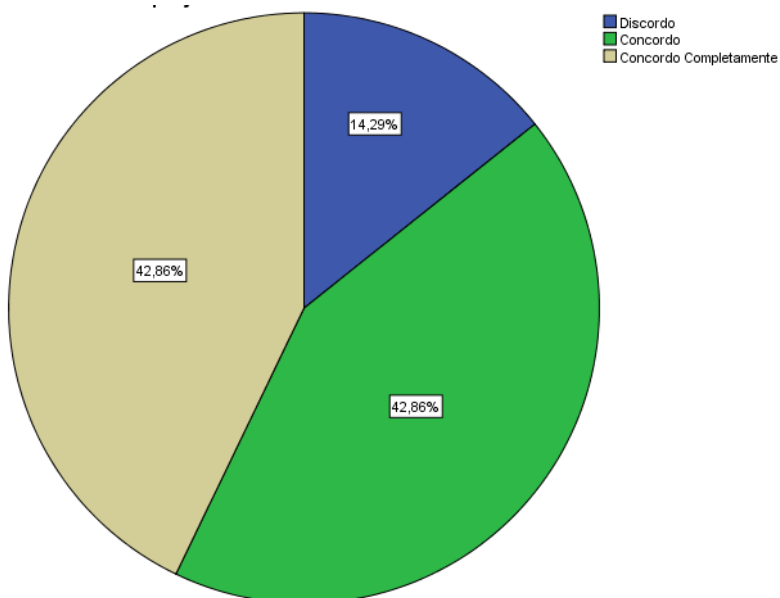
*Gráfico 16 - Os Encarregados de Educação envolvem-se em projetos de turma - Docentes*



*Gráfico 17 - Os projetos de escola têm visibilidade no local - Docentes*



*Gráfico 18 - Os Encarregados de Educação envolvem-se em projetos da escola - Docentes*

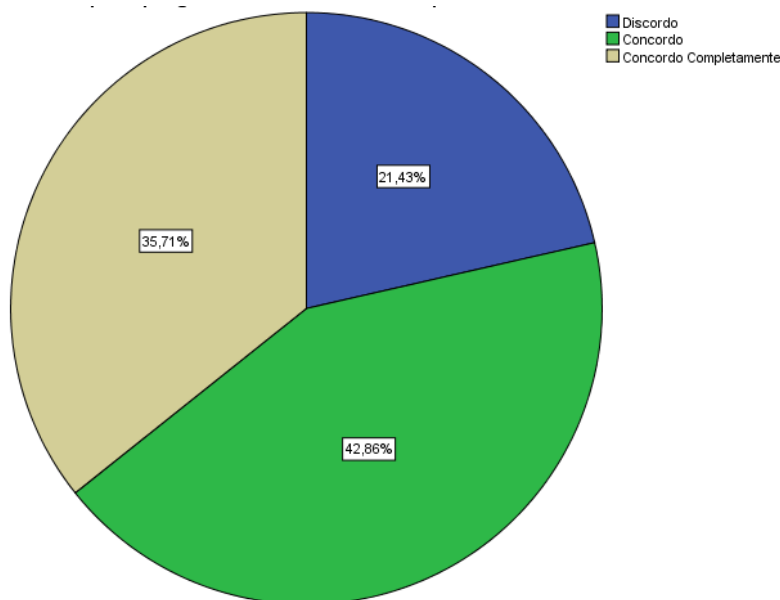


No que respeita à participação e envolvimento nos projetos de turma, o gráfico 16, revela-nos que relativamente à participação dos encarregados de educação, 57,14% dos docentes respondeu “Concordo”, 28,57% respondeu “Concordo Completamente” e, 14,29% respondeu “Discordo Completamente”.

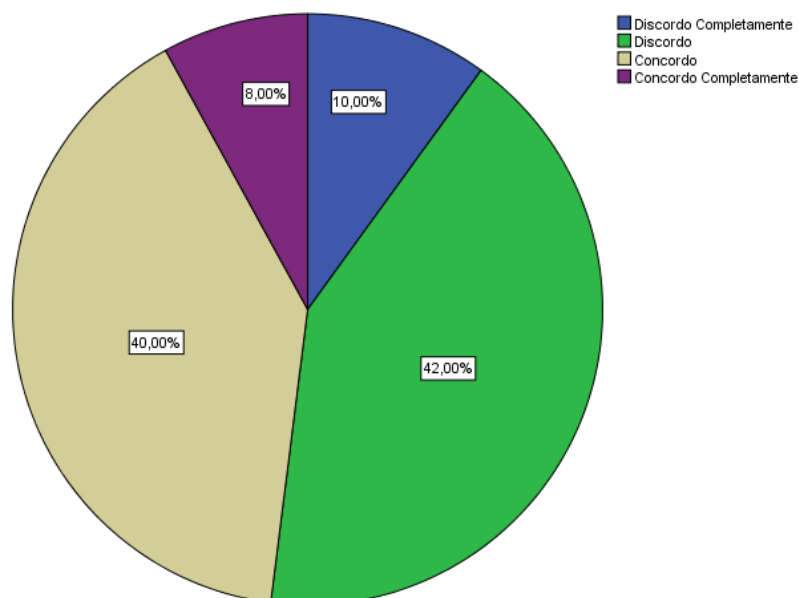
Na mesma ótica, referente ao nível de envolvimento dos encarregados de educação, mas, mas especificamente nos projetos da escola (gráfico 18), 50% dos docentes afirmam “Concordo”, 28,57% “Concordo Completamente” e, por fim, 21,43% “Discordo Completamente”.

O gráfico 17, remete para a questão da visibilidade dos projetos de escola a nível local, os inquiridos docentes, afirmam a 42,86% entre “Concordo” e “Concordo Completamente” e, 14,29% respondeu “Discordo”.

*Gráfico 19 - Adequa o programa educativo das disciplinas ao contexto local - Docentes*



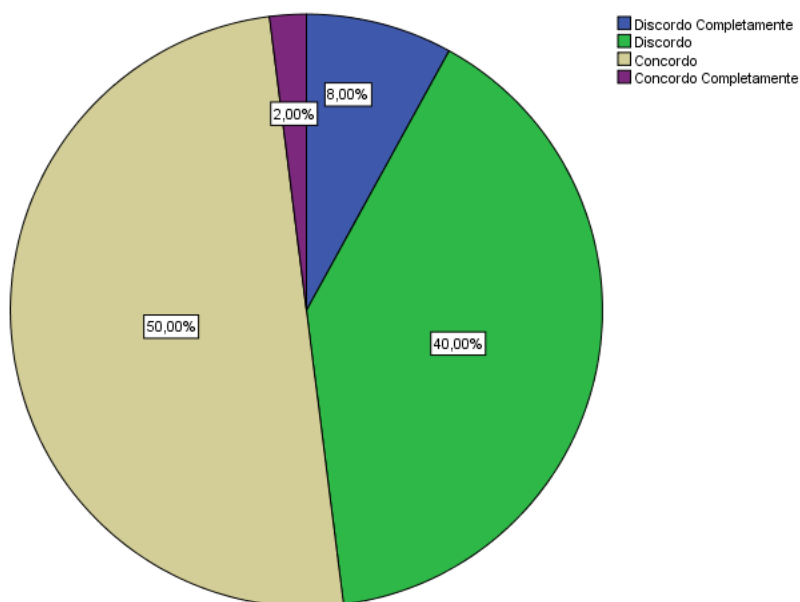
*Gráfico 20 - Nas aulas os professores recorrem a exemplos de projetos, atividades, factos relacionados com o Concelho - Encarregados de Educação*



À questão “Adequa o programa educativo das disciplinas ao contexto local?” (gráfico 19) os docentes dividem as suas respostas pela opção “Concordo” com 42,86%; “Concordo Completamente” com 35,71%, “Discordo” com 21,43%.

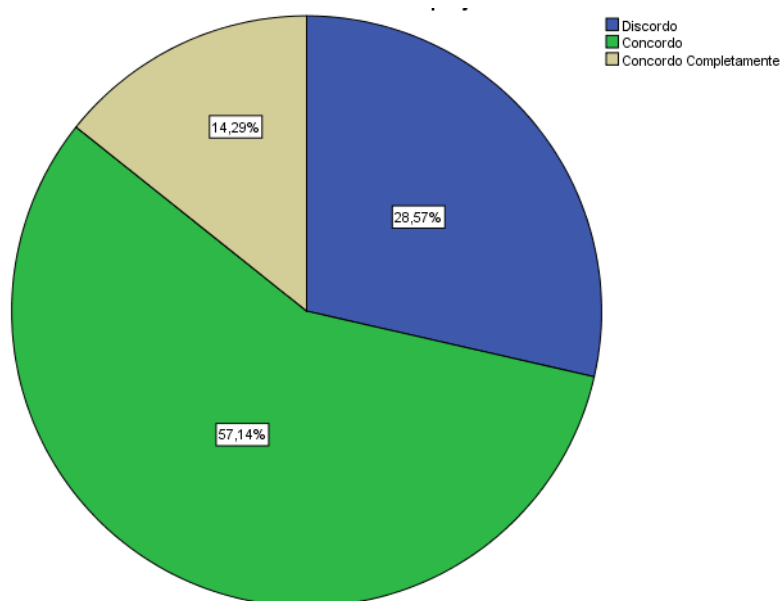
Os encarregados de educação, no gráfico 20, respondendo à questão “Nas aulas os professores recorrem a exemplos de projetos, atividades e factos relacionados com o Concelho?” (gráfico 20), dividem as suas respostas entre “Concordo” (40%), “Discordo” (42%), “Concordo Completamente” (8%) e “Discordo Completamente” (10%).

*Gráfico 21 - Fora da escola vê algum projeto ou alguma referência aos projetos ou intervenção da escola no Concelho - Encarregados de Educação*



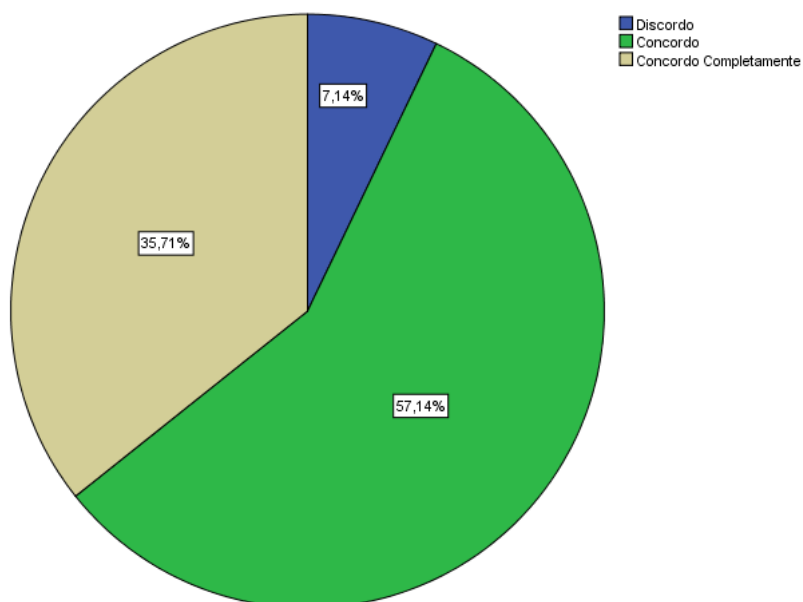
No gráfico 21, verificamos que a opinião dos encarregados de educação subdivide-se pelas várias opções de resposta, ou seja, 50% respondeu “Concordo Completamente”, 40% “Discordo”, 8% respondeu “Discordo Completamente” e, 2% “Concordo Completamente”, quando questionados “Fora da escola vê algum projeto ou alguma referência aos projetos ou intervenção da escola no Concelho?”.

*Gráfico 22- A comunidade local envolve-se em projetos da escola - Docentes*



O gráfico 22, relativo às respostas dadas pelos docentes quanto à questão “A comunidade local envolve-se em projetos da escola?”, 57,14% respondeu “Concordo”, 28,57% “Discordo” e, 14,29 respondeu “Concordo Completamente”.

*Gráfico 23 - Os alunos enquadram a sua participação dando exemplos do contexto local - Docentes*





À questão “Os alunos enquadram a sua participação dando exemplos do contexto local?”, os docentes dividiram as suas respostas pela opção “Concordo” (57,14%), “Concordo Completamente” (35,17%) e “Discordo” (7,14%).

*Tabela 2 – Moda dos inquiridos – Encarregados de Educação*

		Escola realiza projetos em parceria com entidades/associações/organizações locais - EE	Existem projetos realizados na escola direcionados para a comunidade local - EE	Nas disciplinas a matéria está direcionada para o que se passa no concelho - EE	Nas aulas os professores recorrem a exemplos de projetos, atividades, factos relacionados com o concelho - EE	Nas aulas os alunos participam dando exemplos de projetos relacionados com o concelho - EE	Nos trabalhos de grupo/individual os temas são ajustados aos eventos, factos e fenómenos relacionados com o concelho - EE	Fora da escola vê algum projeto ou alguma referência aos projetos ou intervenções da escola no concelho - EE
N	Válido	50	50	50	50	50	50	50
	Omiss	0	0	0	0	0	0	0
	Moda	3	3	2	2	3	3	3

O grupo de inquiridos, encarregados de educação, tem uma tendência positiva, respondendo maioritariamente tendo em conta o valor da moda, “Concordo”, no entanto em duas variáveis, mais especificamente, “Nas disciplinas a matéria está direcionada para o que se passa no concelho” e “Nas aulas os professores recorrem a exemplos de projetos, atividades, factos relacionados com o concelho”, com uma tendência negativa, respondendo em média “Discordo”.

*Tabela 3 - Moda dos inquiridos – Docentes*

	Escola realiza projetos em parceria com entidades /associações/organizações locais - Docentes	Existem projetos realizados na escola direcionados para a comunidade de local - Docentes	Adequação do programa educativo das disciplinas ao contexto local - Docentes	Os alunos enquadram a sua participação dando exemplos do contexto local - Docentes	Os Encarregados de Educação envolvem-se em projetos de turma - Docentes	Os Encarregados de Educação envolvem-se em projetos e escola - Docentes	A comunidade de local envolve-se em projetos da escola - Docentes	Os projetos de escola têm visibilidade de no local - Docentes
N	14	14	14	14	14	14	14	14
Válido	0	0	0	0	0	0	0	0
Moda	3	3	3	3	3	3	3	3 <sup>a</sup>

a. Há várias modas. O menor valor é mostrado

O grupo de inquiridos, docentes, tem uma tendência positiva, respondendo maioritariamente “Concordo”. Todas as variáveis apresentam a mesma moda, verificando-se uma conformidade nas respostas.

Permitindo assim, à investigadora fazer a analogia e justificar a sua intervenção, pois com a análise das variáveis em estudo, que variam em média em “Concordo” e “Discordo” principalmente nas variáveis referentes à existência de poucos projetos que fazem a associação com a realidade local e a adaptação de projetos e matérias das disciplinas associados ao desenvolvimento local.

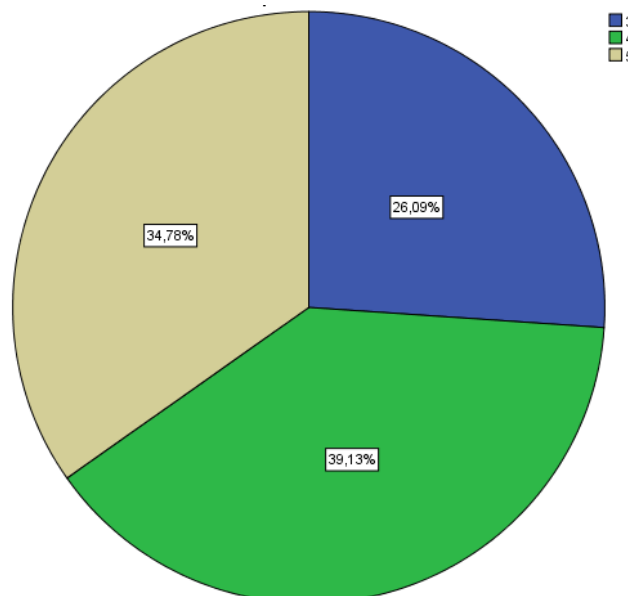
Neste seguimento, foram analisados os inquéritos por questionário aplicados à amostra, alunos, salientando que na totalidade foram entregues 50 questionários, e de modo a que a investigadora conseguisse recolher a opinião fidedigna da realidade sentida pelos inquiridos e, para prevenir as não-respostas, os inquéritos por questionário foram aplicados em contexto sala de aula, com o devido acompanhamento e explicação.

As respostas expressas foram analisadas igualmente com recurso ao SPSS (versão 23), aplicação, que no contexto de investigação-ação se demonstrou versátil para operar e produzir a informação pretendida.

Foi utilizada uma escala de âncoras constituída por cinco valores de resposta sendo que o valor 1 corresponde a “Pouco Satisfatório” e o valor 5 corresponde a “Muito Satisfatório”. É importante fazer referência que a apresentação dos resultados se centram nas percentagens obtidas nos valores da escala onde os alunos centraram as suas respostas.

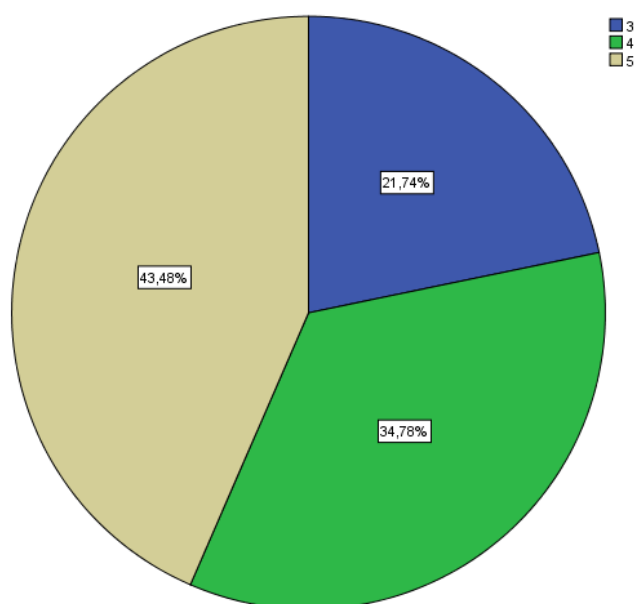
Assim os resultados obtidos foram:

*Gráfico 24 - Importância dos temas abordados*



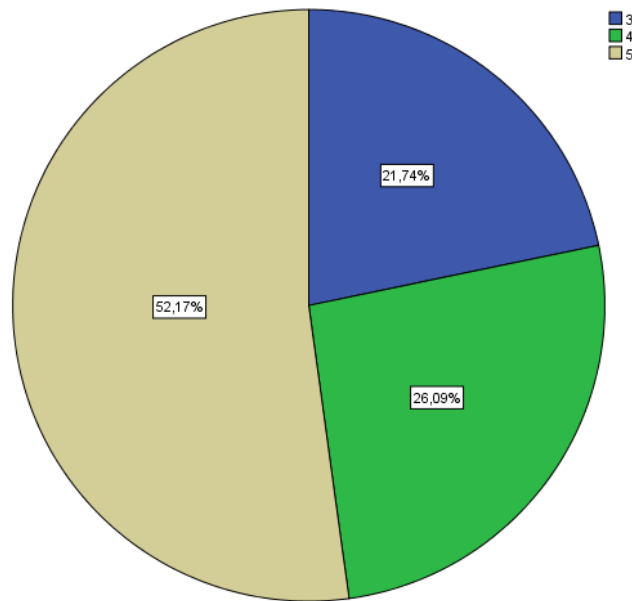
O gráfico 24, remete para a importância dos temas abordados na atividade – Biblioteca Humana -, os inquiridos, afirmam 39,13% atribuíram o valor “4”, “5”, 34,78% e, 26.09% respondeu “3”.

*Gráfico 25 - Organização global das atividades*



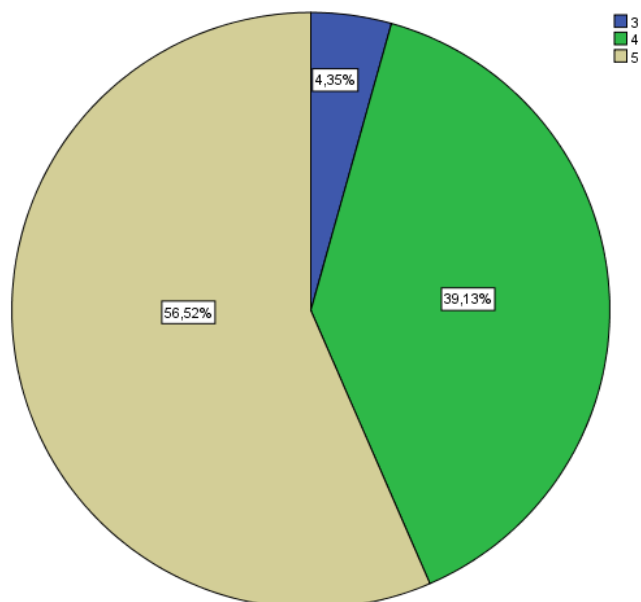
Referente à organização global das atividades, no gráfico 25, verifica-se que com 43,48% respondeu “5”, 34,78% “4” e 21,74% respondeu “3”.

*Gráfico 26 - Diversidade temas abordados*



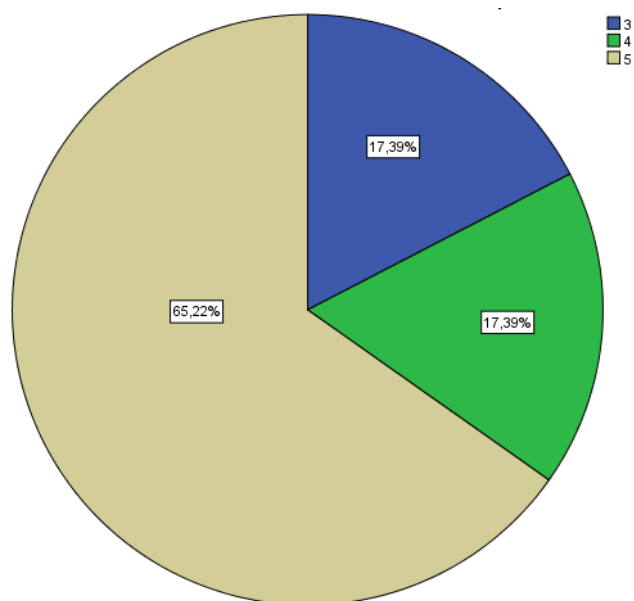
O gráfico 26, relativo às respostas dadas pelos alunos quanto à questão “Diversidade dos temas abordados”, 52,17% atribuíram como resposta “5”, 26,09% “4” e, 21,74% respondeu “3”.

*Gráfico 27 - Grau satisfação participação*



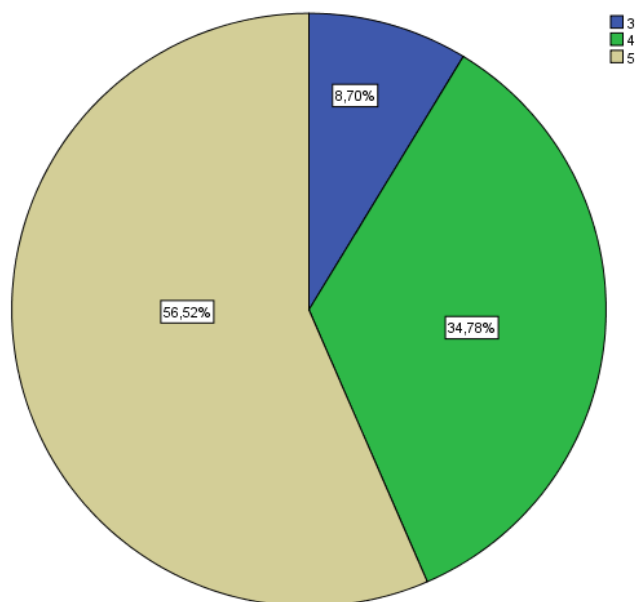
No gráfico 27, verificámos que a opinião dos alunos se subdivide pelas opções de resposta, “5” (56,52%), “4” (39,13%) e “3” (4,35%), quando questionadas acerca do nível de satisfação quanto à sua participação.

*Gráfico 28 - As atividades foram bem explicadas*



No gráfico 28, referente ao facto de as atividades terem sido bem explicadas, 65,22% dos alunos respondeu “5”, 17,39% “4” e “3”.

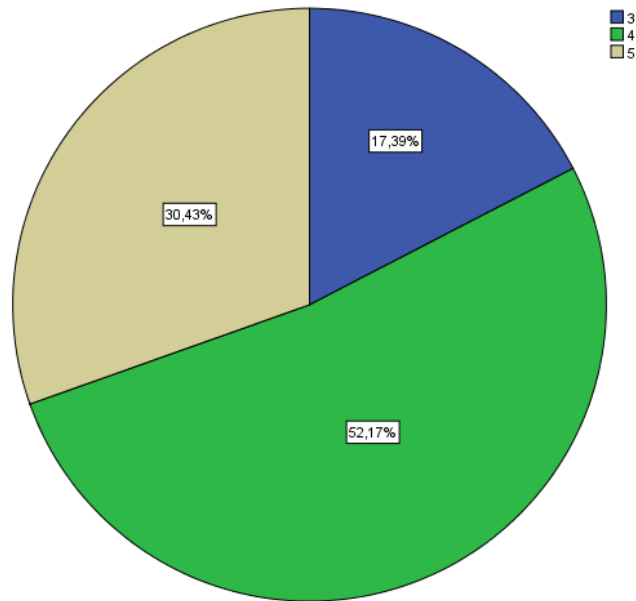
*Gráfico 29 - Aprendi alguma coisa com as atividades propostas*



No gráfico 29, verificamos que a opinião dos alunos se subdivide pelas opções de resposta, “5” (56,52%), “4” (34,78%) e “3” (8,70%), quando questionadas acerca do nível de aprendizagem face às atividades propostas.

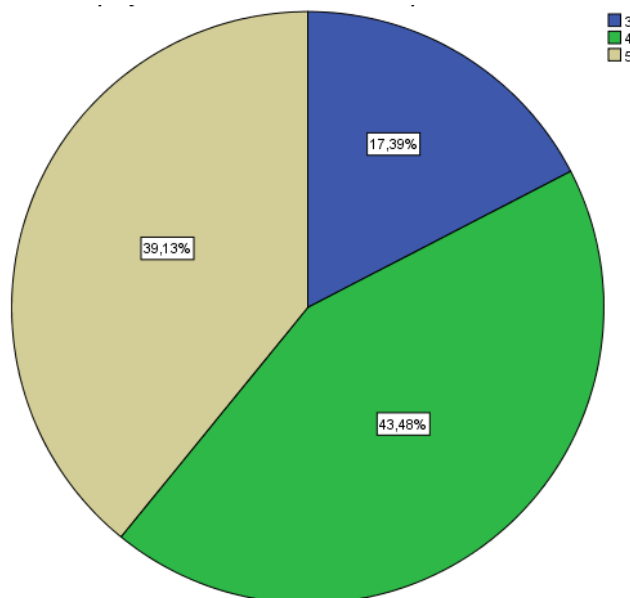


*Gráfico 30 - Reconheço a importância destas atividades para o Desenvolvimento Local*



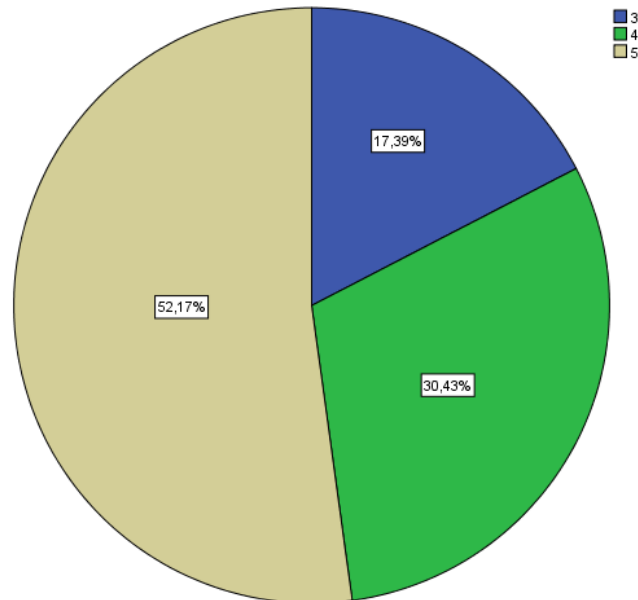
O gráfico 30, relativo às respostas dadas pelos alunos quanto à questão “Reconheço a importância destas atividades para o Desenvolvimento Local”, 52,17% respondeu “4”, 30,43% “5” e, 17,39% respondeu “3”.

*Gráfico 31 - O projeto e suas atividades corresponderam às minhas expetativas*



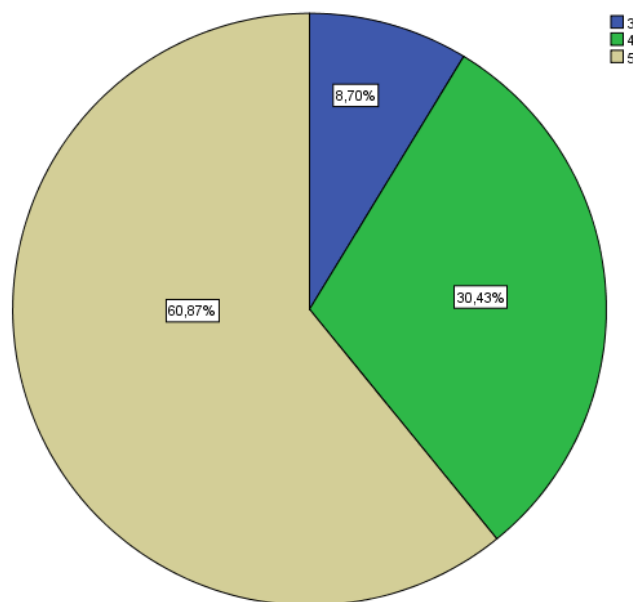
No gráfico 31, verificamos que a opinião dos alunos se subdivide pelas opções de resposta, “5” (39,13%), “4” (43,48%) e “3” (17,39%), quando questionadas acerca das expetativas face ao projeto e atividades desenvolvidas.

*Gráfico 32 - A minha participação nas atividades foi importante para mim*



O gráfico 32, relativo às respostas dadas pelos alunos quanto à questão “A minha participação nas atividades foi importante para mim”, 52,17% respondeu “5”, 30,43% “4” e, 17,39% respondeu “3”.

*Gráfico 33 - Fiquei motivado/a a continuar a participar em atividades futuras*



No gráfico 33, verificamos que a opinião dos alunos se subdivide pelas opções de resposta, “5” (60,87%), “4” (30,43%) e “3” (8,70%), quando questionadas acerca do nível de motivação para participar em atividades futuras.

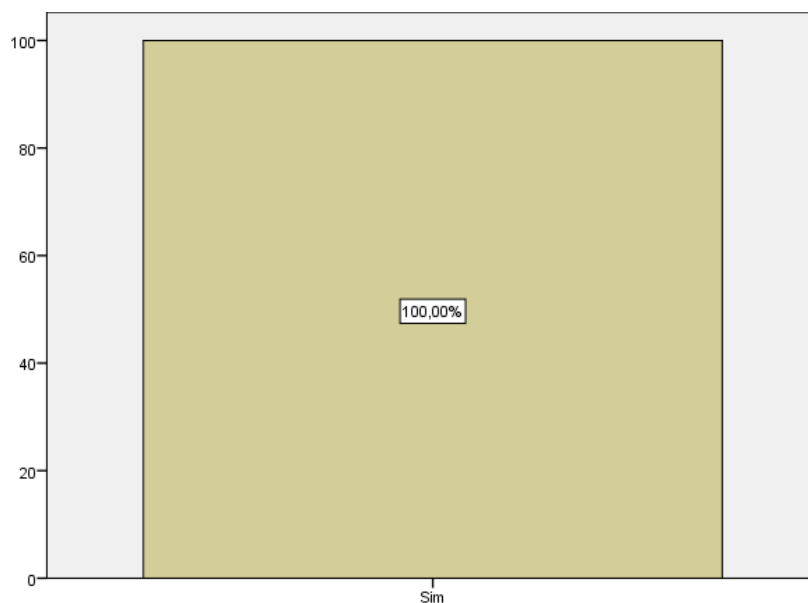
Tabela 4 - Moda dos inquiridos – Alunos

		Importância dos temas abordados	Organização global das atividades	Diversidade dos temas abordados	Grau de satisfação quanto à sua participação	As atividades foram bem explicadas	Aprendi alguma coisa com as atividades propostas	Reconheço a importância destas atividades para o desenvolvimento local	O projeto e suas atividades corresponderam às minhas expectativas	A minha participação nas atividades foi importante para mim	Fiquei motivado/a a continuar a participar em atividades futuras
N	Válido	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	Omisso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Moda	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5

Analisando os resultados obtidos, foi possível verificar um *feedback* bastante positivo, havendo uma moda entre os valores 4 e 5, podendo-se concluir que há conformidade na opinião, aproximando-se maioritariamente do valor “Muito Satisfatório”.

Concluindo que, a investigação levou a cabo uma ação, que resultou num complemento da intenção e propósito sentido em contexto educativo.

*Gráfico 34 - Gostaria que o projeto tivesse continuidade?*



O gráfico 34, relativo às respostas dadas pelos alunos quanto à questão “Gostaria que o projeto tivesse continuidade?”, obtivemos uma resposta positiva, “Sim”, de 100%.

Aquando permitida a sugestão e opinião de atividades futuras, os inquiridos, responderam:

#### **Textos dos Inquéritos por Questionário**

- *“Gostei e gostava que continuasse porque fiquei a saber coisas que não sabia. Moro em Vila de Rei e só hoje consegui compreender algumas coisas importantes. E também fiquei com mais conhecimentos”.*
- *“Virem cá mais vezes e continuarem com o vosso trabalho”.*
- *“Abordar mais temas sobre Vila de Rei, aldeias e os seus antepassados”.*

- *“Foi interessante e aprendi muito com as atividades, foi muito divertido, por isso gostava que este projeto tivesse continuidade”.*
- *“Adorei!”.*
- *“Para a próxima, talvez irmos aos locais onde começou a história relacionada com os temas”.*
- *“Gostei muito. Aprendi imenso. Tem de haver mais!”.*
- *“Foi muito divertido, gostei de participar e quero que continuem. Aprendi coisas que não sabia que existiam”.*
- *“Eu acho que devia de haver Biblioteca Humana em todas as escolas para motivar os alunos a aprender mais”.*

### **Parte III - Caracterização do Campo Empírico**





## **1. Caracterização do Município**

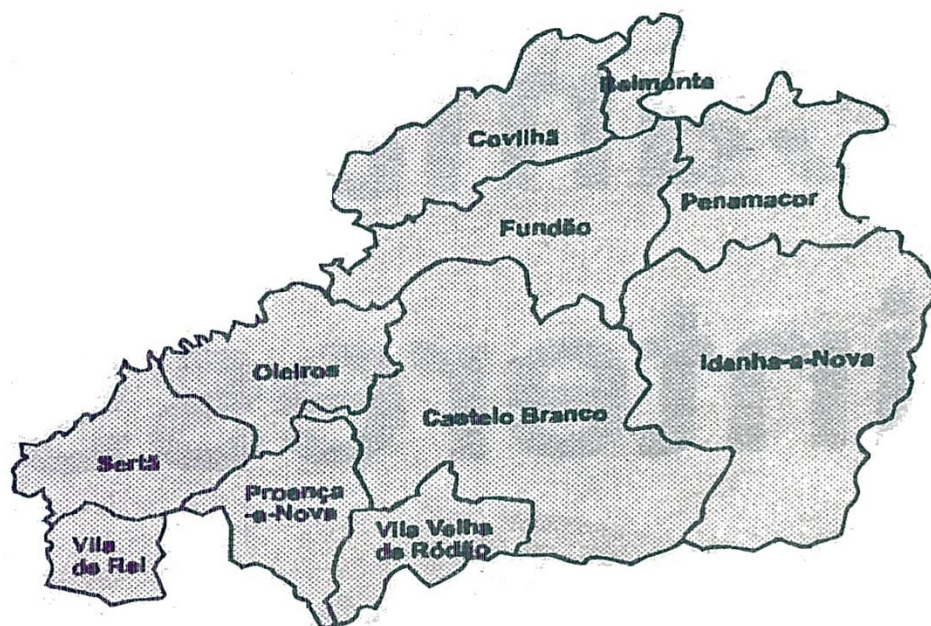
A região em que nasceu e vai vivendo o concelho de Vila de Rei situa-se no centro geográfico de Portugal, na zona do Pinhal Interior Sul, da área administrativa de Castelo Branco, encontrando-se na extremidade sudoeste da região, situando-se no meio dos concelhos de Abrantes, Sardoal, Mação, Proença-a-Nova, Sertã e Ferreira do Zêzere, que de um modo geral e aproximadamente, se dizem situados no centro do país.

Num mapa de Portugal, é possível verificar que o nosso país está colocado sobre três meridianos, dois indicam a longitude média do extremo ocidente e da fronteira ocidental; o terceiro, no meio dos outros dois, está marcado com um zero ao fundo, o centro longitudinal do nosso país. De um lado do referido zero lê-se Longitude Este da Milriça e, do outro Longitude Oeste da Milriça, portanto, no centro longitudinal de Portugal, está a Serra da Milriça. A serra é também o centro no sentido da latitude, mostrando que subindo e descendo pelo meridiano central, a meio caminho encontramos a Serra da Milriça, com 587 metros de altitude (Coelho, 2010)

Ladeando o concelho de Vila de Rei, a leste e a sudeste, vê-se o concelho de Mação, Cardigos, Amêndoa, Serra do Bando e, ao sul e sudoeste, os concelhos de Sardoal e Abrantes, com as colinas do Souto e Montalegre, a oeste, a zona de Ferreira do Zêzere, a noroeste e norte, os montes vão surgindo, além do Bostelim e da Ribeira de Isna, Tamolha e Sertã; a leste o concelho de Mação, o alto da Serra do Vergão, do concelho de Proença-a-Nova.

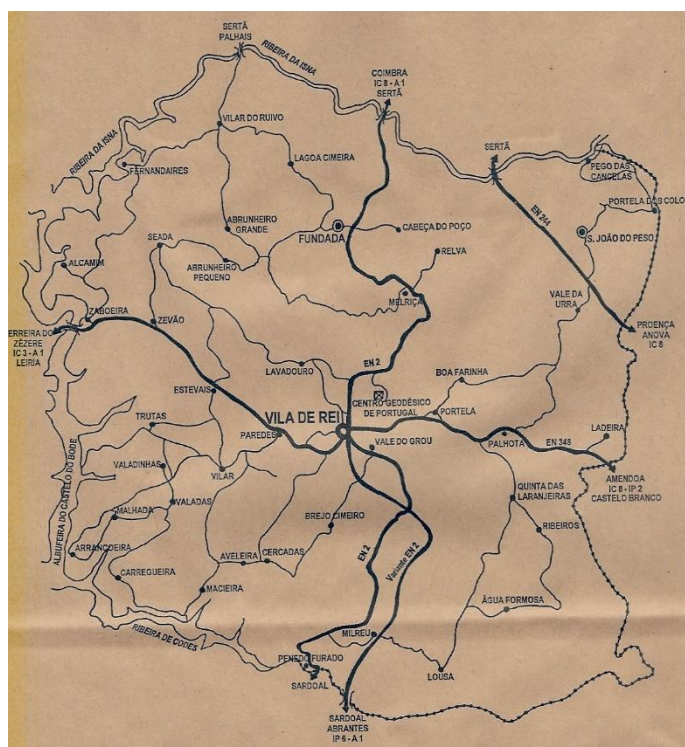
Toda esta região é fartamente arborizada, predominando o verde-escuro dos pinhais que o progresso dos últimos tempos tanto veio valorizar. No meio do arvoredado, sobressaiam as povoações e aldeias, que enfatizam as sedes de freguesias, como a Amêndoa, Cardigos, São João do Peso, Santo António do Marmeleiro, Sant'Ana da Cumeada, Fundada, Cabeçudo, Palhais, Cernache de Bonjardim, Figueiró dos Vinhos, entre outros.

*Figura 1 - Mapa Geral do Distrito de Castelo Branco*



*Fonte: Félix, 1968*

*Figura 2 - Mapa Geral do Concelho de Vila de Rei*



*Fonte: Félix, 1968*

Datado de 19 de setembro de 1285, o Rei D. Diniz concedeu a Vila de Rei a Carta de Foral, sendo que a superfície que então abrangia era maior que a atual, devendo-se ao facto de haver frequentes cortes e delimitações a que o aparecimento de novos agregados populacionais foram dando lugar.

*Os séculos foram passando, a povoação conheceu diversos senhorios, as gentes procuraram vencer as agruras e as carestias derivadas de catástrofes naturais e de más colheitas, pedindo proteção e amparo a Deus, ao Menino Jesus, à Senhora da Graça, a Santo António, a S. Marcos e a S. Martinho. Todos eles são objeto de festas em sua honra, mas as festas mais notáveis são dedicadas a Nossa Senhora do Pranto e ao Mártir S. Sebastião* (Fernandes, 2004, p.10).

Com a inauguração da Barragem de Castelo de Bode, em 1951, uma parte do concelho ficou submerso. Situavam-se nessas áreas as mais produtivas terras de cultivo do concelho, por serem as que possuíam melhor drenagem de água e, oito das suas povoações, tais como Foz da Ribeira, Cunqueiro e Foz de Codes, Casal da Barca, Hortas, Foz da Ribeira das Trutas e Foz da Isna. O concelho de Vila de Rei, está situado numa região acidentada, de poucos recursos, quase isolada, até há pouco. Segundo o Presidente da Câmara, em 1971, Joaquim Batista Mendes, *“A vida dos seus habitantes tem sido uma luta constante contra a avareza da terra, regateando-lhe o pão da subsistência (...) a Terra, agora mais generosa, oferecia o sustento em troca do labor quotidiano e permitia, já, a vida sossegada e simples que desejavam”* (Carvalho, p.17).

Com a democracia em Portugal, o concelho de Vila de Rei, ainda se ressentia na evolução a nível do bem-estar económico e social, ficando um pouco aquém dos outros concelhos mais desenvolvidos, tanto que, segundo Fernandes, *“ nos anos 70 mais precisamente em 1974, o concelho de Vila de Rei, a exemplo de tantos outros, num obscuro viver ronzeiro, cinzento, igual dia após dia, sem bandeiras a drapejarem em sinal de esperança num futuro mais risonho para toda a comunidade”* (Fernandes, 2004, p. 7).

Posteriormente, a partir da década de 90, século XX, percebe-se a preocupação do município em requalificar, criar infraestruturas de modo a proporcionar acessibilidades, habitação, saneamento e abastecimento de água; focando todas as sinergias para a criação de infraestruturas e equipamentos sociais. A evolução está bem

presente nos âmbitos da educação, cultura, turismo e desporto, assumindo-se como pontos-chave na evolução do desenvolvimento do concelho.

A sub-região NUTS III do Médio Tejo localiza-se na região Centro do país (NUTS II), mais especificamente nos distritos de Santarém (norte) e Castelo Branco (sudoeste), abrangendo os concelhos de Abrantes, Alcanena, Constância, Entroncamento, Ferreira do Zêzere, Mação, Ourém, Sardoal, Sertã, Tomar, Torres Novas, Vila de Rei e Vila Nova da Barquinha. Vila de Rei possui uma superfície de 192 Km<sup>2</sup> e cerca de 3500 habitantes que se repartem por 92 pequenas localidades numa área terrestre, bastante distante entre si e, três freguesias (Vila de Rei, Fundada e São João do Peso).

*Figura 3 - Localização de Vila de Rei no mapa de Portugal*



*Fonte: Branco, 2003*

Pareceu-nos pertinente, socorreremo-nos da informação recolhida por meio das entrevistas, e da análise sociodemográfica que realizámos, para contextualizarmos o território onde se insere o projeto de investigação-ação, assim:

### 1.1. Educação da população

*Tabela 5 - Evolução demográfica do concelho entre 1900 a 2013*

Ano	1911	1920	1930	1940	1950	1970	1980	1991	2001	2011	2012	2013
<b>População Residente</b>	7638	7236	7399	8818	8407	8150	4654	3687	3354	3452	3453	3450

*Fonte: INE Censos 1900/2011 e População residente (N.º) por Local de residência*

Constata-se que, houve um grande decréscimo populacional, contrapondo com uma relativa estagnação nos últimos anos, proveniente do acentuado envelhecimento populacional, pesando o fator da mortalidade que, nos últimos anos, em muito tem vindo a contribuir para a situação.

E2 – “A comunidade de Vila de Rei, é uma comunidade envelhecida, a juventude tem tendência a sair do concelho, porque a nível de oportunidades de trabalho há poucas”.

E4 – “A freguesia de Vila de Rei detém uma população bastante envelhecida, poderemos colocar Vila de Rei com uma média de idade as rondas os 55/60 anos”.

Nos últimos anos, o índice de envelhecimento do concelho aumentou notavelmente, em especial no período temporal de 2010 a 2013, atingindo o pico no índice de envelhecimento no ano de 2013 (existiam 48,79 idosos para cada 100 jovens). Estes dados, confirmam o forte envelhecimento do concelho de Vila de Rei, tendo relação direta com a sua evolução populacional, com o aumento da esperança

média de vida e com a dependência da população idosa relativamente à população jovem e ativa.

### 1.2. Contextualização do nível educativo

Em relação à análise do contexto educativo no concelho de Vila de Rei, o concelho, apresenta-se constituído pelos estabelecimentos educativos da responsabilidade do município, sendo constituídos pela Creche Municipal Agrupamento de Escolas de Vila de Rei, integrando Jardim de Infância e a Escola Básica e Integrada de Portugal (integra 1º, 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário) e, a Escola Fixa de Trânsito, onde se desenvolvem as atividades de ATL e Férias Desportivas, há também, uma Instituição Particular de Solidariedade Social com oferta para a educação pré-escolar, creche e Jardim de Infância.

*Tabela 6 - População escolar por estabelecimento educativo*

	Ano Letivo				
<b>Estabelecimentos</b>	<b>2011/2012</b>	<b>2012/2013</b>	<b>2013/2014</b>	<b>2014/2015</b>	<b>2015/2016</b>
Creche Municipal	26	26	26	26	26
Agrupamento de Escolas de Vila de Rei	317	303	295	294	258
IPSS's	48	33	33	31	37

*Fonte: Diagnóstico Social de Vila de Rei*

Comprovando com a informação obtida:

E1 – “Neste caso somos uma comunidade pequena. Nós professores somos perto de 42, alunos são perto de 300, não tem variado muito ao longo dos anos, porque a Câmara Municipal de Vila de Rei, estabelece dinâmicas que têm conseguido atrair a população com filhos. Os pais, os filhos, irmãos no pré-escolar, outros nos 1º ciclos, outros noutros ciclos, portanto não varia muito entre os 300”.

E2 – “Temos um conjunto de apoios, pois há poucos recursos económicos, mas não há falta de trabalho. Depois, temos um conjunto de apoios, creche e jardim-de-infância gratuitos, temos refeições, papas, toalhetas, pomadas gratuitas, manuais escolares e livros de atividades gratuitos desde o 1º ciclo ao secundário, residência de estudantes, explicações gratuitas para alunos do

*secundário com notas inferiores as 12 valores, temos as bolsas de estudo para aqueles que estão a estudar na universidade e, temos as bolsas de mérito do 1º ciclo ao secundário e férias desportivas totalmente gratuitas”.*

*Tabela 7 - Taxa bruta de escolarização*

	Ano Letivo							
	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012
Taxa Bruta de pré-escolarização	120	120	114,3	109,5	100	100	100	190
Taxa bruta de Escolarização no Ensino Básico	132,7	130,2	140,2	140,4	125,6	130,6	125	—
Taxa bruta de Escolarização no Ensino Secundário	18,1	24,2	33,7	23,9	8,1	0	29,5	46,5

*Fonte: Taxa bruta de escolarização de pré-escolarização, no ensino básico e no ensino secundário (%) por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação*

A taxa bruta de pré-escolarização no concelho, entre os anos letivos 2004/2005 e 2011/2012, foi sempre superior quer à do país quer à das regiões em que este foi considerado. Esta taxa foi sempre igual ou superior a 100%, o que indica que, nos anos considerados, a rede pré-escolar do concelho foi sempre capaz de dar resposta às necessidades da população em idade pré-escolar do concelho. Também poderia ter havido uma procura destes serviços por parte de populações de outras áreas, uma vez que a taxa reflete que em alguns anos letivos (como 2011/2012) o número de crianças inscritas na educação pré-escolar do concelho é superior ao número de crianças em idade pré-escolar residentes no concelho.

A taxa bruta de escolarização no concelho de Vila de Rei entre os anos letivos de 2004/2005 e 2010/2011 manteve-se, regra geral, superior quer à nacional quer à de áreas regionais em que o município esteve inserido, com exceções no ano de



2008/2009 e 2009/2010. Esta taxa reflete a proporção de população a frequentar este tipo de ensino face ao total de residentes do grupo etário que, normalmente, frequenta este tipo de ensino. Por exemplo, no ano letivo 2007/2008, a taxa bruta de escolarização no ensino básico foi de 140,4%, o que significa que havia mais 40,4% de indivíduos do que os do grupo etário correspondente – isto pode dever-se a vários fatores desde reprovações dos indivíduos, ou apostas de escolarização de adultos.

Para o concelho de Vila de Rei, entre os anos letivos 2004/2005 e 2011/2012, a taxa bruta de escolarização no secundário foi sempre inferior à taxa bruta quer do país, quer de qualquer das regiões consideradas. No concelho, a taxa bruta de escolarização atingiu o máximo no ano letivo 2011/2012 (46,5%) e o mínimo na época letiva 2009/2010 (0%).

### 1.3. Contextualização do nível Económico

Entre 2004 e 2010, para o concelho de Vila de Rei, o grau de disparidade entre níveis de habilitação manteve-se abaixo dos graus de disparidade regionais e nacional, vindo depois a aumentar entre 2011 e 2012 (Gráfico 18). O ano em que se registou um maior grau de disparidade entre os níveis de habilitação foi 2012 (25,3%), e o ano em que se registou um menor grau de disparidade foi 2005 (16,6%).

*Tabela 8 - Disparidade entre níveis de habilitação*

	Ano								
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
<b>Disparidade entre níveis de habilitação</b>	17,5	16,6	21,9	18	18,9	20,2	18,7	20,8	25,3

*Fonte: Disparidade no ganho médio mensal (Entre níveis de habilitação - %) da população*

Justificando a informação obtida:

E1 – “Aqui a nível de emprego, enquanto que as mães trabalham em lares, escolas, como assistentes operacionais, por exemplo, os maridos trabalham na floresta, apicultura. Tem melhorado ao longo dos anos, tenho notado diferença

*desde que cá estou, na preocupação com a escola, com os estudos dos filhos e das mães. No entanto, se fizerem uma reunião, aparecem maioritariamente mães, em vinte aparece um pai. A mentalidade aqui é muito fechada nesse entendo”.*

*Tabela 9 - Disparidade no ganho médio mensal entre profissões*

	Ano								
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
<b>Disparidade no ganho mensal entre profissões</b>	28,3	29,2	29,4	28	26,6	25,7	25,5	26,6	30,4

*Fonte: Disparidade no ganho médio mensal (Entre profissões - %) da população Diagnóstico Social de Vila de Rei, 2017*

No período compreendido entre 2004 e 2010, o nível de disparidade no ganho médio mensal entre profissões no concelho de Vila de Rei foi igual ou inferior aos níveis de disparidade regionais ou nacional. No ano de 2012, verificou-se a maior disparidade entre as profissões (30,4% de diferença nos vencimentos), enquanto o ano de 2010 houve menor disparidade (25,5%).

#### 1.4.Contextualização do nível Social Local

A Ação Social do Concelho de Vila de Rei é desenvolvida com base no programa Rede Social, criado através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 197/97, de 18 de novembro e regulamentado pela Lei n.º 115/2006, de 14 de junho, onde se planifica estrategicamente a intervenção social local.

Tanto que:

*E2 – Na área social, temos os apoios com taxas de fixação, apoio ao nascimento e por cada filho, apoio à fertilização in vitro. Temos o projeto “Um olhar mais humano” onde se faz um acompanhamento dos idosos que estão mais isolados, é uma forma de conseguirmos acompanhar.*

*E4 – Vila de Rei prima pelas medidas que sempre foram adotadas ao nível social, Vila de Rei está na vanguarda na adoção de várias medidas de apoio e acompanhamento social.*

Fez, se uma recolha de informação, referente aos Equipamentos e Respostas Sociais existentes no Concelho:

<b>Equipamentos e Respostas Sociais existentes no Concelho</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gabinete de Ação Social e Saúde;</li> <li>• Oficina Doméstica;</li> <li>• Cartões Etários;</li> <li>• Apoio à Fixação Jovem;</li> <li>• Serviço de Informação e Mediação para pessoas com deficiência;</li> <li>• Comissão de Proteção do Idoso em Risco;</li> <li>• Banco do Material Ortopédico;</li> <li>• Loja Social;</li> <li>• Habitação a custos controlados;</li> <li>• Banco Local de Voluntariado;</li> <li>• Projeto “Um amanhã mais Humano”;</li> <li>• Teleassistência;</li> <li>• Equipa de Cuidados Continuados Integrados;</li> <li>• Espaço do Cidadão;</li> <li>• Centro Distrital de Segurança Social de Castelo Branco;</li> <li>• Prestações Pecuniárias de Caracter Pontual;</li> <li>• Apoio Técnico às Instituições Particulares de Solidariedade Social;</li> <li>• Rendimento Social de Inserção;</li> <li>• Fundo de Auxílio Europeu de Apoio a Pessoas Carenciadas;</li> <li>• Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância;</li> <li>• Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Vila de Rei;</li> <li>• Fundação João &amp; Fernanda Garcia;</li> <li>• Santa Casa da Misericórdia de Vila de Rei;</li> <li>• Centro Geriátrico;</li> </ul>

- Centro de Dia “Família Dias Cardoso”;
- Casa da Infância, Juventude e Terceira Idade de Vila de Rei;
- Centro de Acolhimento de S. João do Peso;
- Posto da Guarda Nacional Republicana de Vila de Rei;
- Associação Humanitária Bombeiros Voluntários de Vila de Rei;
- Serviço de Intervenção nos comportamentos aditivos e nas Dependências;
- Pinhal Maior – Associação de Desenvolvimento do Pinhal Interior Sul;
- Vilarregense Futebol Clube;
- Associação “A Bela Serrana”;

#### 1.5. Contextualização do nível de parcerias

##### **Entidades Parceiras da Rede Social de Vila de Rei**

- Município de Vila de Rei – Gabinete de Ação Social;
- Centro Distrital de Segurança Social de Castelo Branco;
- Serviço Social de Segurança Social de Vila de Rei;
- Junta de Freguesia de São João do Peso;
- Agrupamento de Escolas de Vila de Rei;
- Centro de Saúde de Vila de Rei;
- Fundação João & Fernanda Garcia;
- Centro de Acolhimento de São João do Peso;
- Instituto Português do Desporto e da Juventude;
- Centro de Emprego e Formação Profissional do Médio Tejo;
- Junta de Freguesia de Vila de Rei;
- Junta de Freguesia da Fundada;
- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco;
- Serviço de Intervenção nos comportamentos aditivos e nas dependências;
- Pinhal Maior – Associação de Desenvolvimento do Pinhal Interior Sul;

- Posto Nacional da Guarda Republicana;
- Associação de Produtores Florestais do Concelho de Vila de Rei;
- Santa Casa da Misericórdia de Vila de Rei;
- Centro de Dia “Família Dias Cardoso”;
- Casa de Infância, Juventude e Terceira idade;
- Associação Humanitária Bombeiros Voluntários de Vila de Rei;
- Vilarregense Futebol Clube;
- Associação “A Bela Serrana”;

Confirmando que a articulação com as diversas entidades parceiras é diversificada, mas por vezes difícil de organizar:

E1 – *“Isso implica eu falar com os parceiros, se eles não vêm cá, eu vou lá! Portanto, eu tenho é de resolver os problemas”.*

E3 – *“Infelizmente a comunidade local, não se envolve muito nem nas atividades organizadas pela Associação de Pais e Encarregados de Educação, nem noutras atividades (“as caras são sempre as mesmas”). Infelizmente é uma comunidade que dá pouca importância/valor à formação, ações de sensibilização, entre outras coisas”.*

E5 – *“Participamos com os utentes mais autónomos”.*

#### 1.6. Associando as Parcerias ao nível Educativo

Não existem dados estatísticos, para além das informações recolhidas pela investigadora que comprovem a articulação entre as entidades parceiras, nesse sentido, socorrendo-nos das entrevistas realizadas, podemos constatar:

E1 – *“O facto de termos entrado para a comunidade Médio Tejo, eu senti uma diferença brutal. Nós estávamos antigamente na comunidade do Pinhal Maior, fazíamos parte nós, Oleiros, Proença e Sertão, era um meio muito mais fechado, o facto de passarmos para a zona do Médio Tejo, que é a zona Lezíria e Vale do Tejo. Estes municípios já tinham dinâmicas, nomeadamente na educação que nos bate aos pontos”.*

E3 – *“A escola tem-se aberto à comunidade: os alunos participam em atividades organizadas pelo município representando a escola (carnaval, feira*

*medieval, mercadinho dos santos, feira de enchidos queijo e mel). A escola tem novas salas para utilização da comunidade por pessoas com algumas incapacidades, colabora com professores na universidade sénior, cede instalações para ensaios de aulas de música, cede instalações para curso um de inglês, cede o refeitório durante as férias letivas para o ATL”.*

*E4 – “Não seria, é possível. Já detemos muitas atividades em parceria, a escola é um local aberto a comunidade também, portanto é das coisas mais fáceis de se fazer. A relação de proximidade total, de parceiros de trabalho de equipa entre instituições”.*

### 1.7. Associando as Parcerias ao nível da Saúde

<b>Programas da Carteira Básica de Saúde</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeamento Familiar;</li> <li>• Vigilância Oncológica;</li> <li>• Saúde Infantil e Juvenil;</li> <li>• Saúde Materna;</li> <li>• Vigilância de Hipertensos;</li> <li>• Diabetes Mellitus;</li> <li>• Vigilância do Idoso;</li> <li>• Unidade de Cuidados na Comunidade;</li> <li>• Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância;</li> <li>• Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco;</li> <li>• Núcleo de Apoio à Criança e Jovem em Risco;</li> <li>• Programa Nacional de Saúde Escolar;</li> <li>• Projeto “Peso, Conta e Medida”;</li> <li>• Projeto “In-Dependências”;</li> <li>• Projeto “Educação Sexual”;</li> <li>• Plano Nacional de Saúde Oral;</li> <li>• Equipa de Cuidados Continuados Integrados;</li> <li>• Programa de Reabilitação Funcional Motora;</li> <li>• Programa de Reabilitação Respiratória;</li> </ul>

- Cuidados em Estomoterapia;
- Programa de Ajudas Técnicas;
- Rede Social - Conselho Local de Ação Social;
- Comissão de Proteção do Idoso em Risco;
- Programa de Saúde Comunitária;
- Unidade De Saúde Pública;
- Unidade De Recursos Assistenciais Partilhados;

Em modo de pertinência da articulação do Centro de Saúde com a Escola e o Município:

E1 – *“Quando eu cheguei cá, falei com o Centro de Saúde de Vila de Rei, com o Dr. Fernando, no intuito de promover a alimentação, o desporto, alertar para as drogas, no entanto a problemática que me surgiu foi o alcoolismo. Penso que relacionado com o isolamento, os pais só com a 4ª classe. Agora está melhor, apesar de as mães estarem “licenciadas” os pais continuam com baixos estudos. Há adegas em casa, toda a gente produz vinho, medronho, licores. Algumas freguesias ainda têm esse ambiente de envolvimento propicia a isso. A parte do alcoolismo é que trás mais problemas, até porque é socialmente aceite, não se entende como uma doença”.*

E2 – *“Na saúde trabalhamos em parceria com a UCC, em que os médicos de família fazem a sinalização e as enfermeiras, ou entidades responsáveis prestam cuidados aos utentes, e nós, ajudamos na parceria com os materiais ortopédicos, descontos nos medicamentos e fazemos ações de sensibilização prevenção”.*

#### 1.8. Quando ao nível do Local

Estruturas Culturais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biblioteca Municipal José Pires Cardoso;</li> <li>• Auditório Municipal Mons. José Maria Félix;</li> <li>• Marco e Centro Geodésico - Museu da Geodesia;</li> <li>• Museu Municipal de Vila de Rei;</li> <li>• Museu do Fogo e da Resina;</li> <li>• Museu da Escola da Fundada;</li> </ul>

- Museu das Aldeias;
- Museu da Aventura e Viagem;
- Lagar da Ferrugenta;
- Centro UNESCO de Vila de Rei – Território e Identidade;

Ao nível da pertinência das iniciativas do âmbito local:

E1 – *“A gente acaba sempre por pegar no local, sendo possível fazer projetos de parceria, agora é a Joana com a Biblioteca Humana, antes, era eu que trazia e íamos visitar profissionais. O pão, o queijo, o mel, eles aqui têm isso á descrição, portanto para eles é como se não tivesse nenhum interesse. Foi muito engraçado, quando eles descobriram que as pessoas pagavam para fazer o pão, o mel, queijos, trabalhar nas hortas. As pessoas quando querem aprender pagam e, eles aqui têm os recursos e, os pais fazem em casa. Se bem que esta geração já começa a ter uma ideia diferente, porque começa a morar em apartamentos, já não tem tanto a noção disso. A escola ainda faz a diferença!”*.

E4 – *“Para a junta de freguesia o desenvolvimento local passa pelo processo de desenvolvimento em que os chamados atores detém um papel importantíssimo no desenvolvimento de estratégias, tomadas de decisão, entre outros. A Junta de freguesia acompanhando as necessidades, preocupações da comunidade/atores, formaliza e estabelece os seus objetivos”*.

E5 – *“Tentamos fazer o melhor pelos nossos utentes, sensibilizar as colaboradoras para ser sempre prestado o melhor serviço”*.





**Parte IV -Projeto *Pretérito* – Histórias e Identidades inseridas em Contexto Escolar para a Construção do Conhecimento e Promoção do Desenvolvimento Local**



## Introdução

*Pretérito*, como o próprio nome indica, remete-nos para acontecimentos da história e cultura vividos no passado. Pretende-se fazer do *Pretérito*, uma experiência diferente, genuína, com tradição, e que propicie o desenvolvimento, por meio da criação de conhecimentos e experiências que promovam o papel ativo da comunidade, da comunidade educativa (escola) e de todos os envolvidos ativamente (família, associações, instituições).

O projeto de intervenção foi planeado para uma instituição da rede pública de educação do concelho de Vila de Rei, onde se pretende dar a conhecer à comunidade, instituições e associações, uma vertente de Desenvolvimento Local, que irá fomentar toda a dinâmica implementada na instituição, Agrupamento de Escolas de Vila de Rei.

Desta forma, executou-se o projeto denominado “*Pretérito*”, contemplando os interesses, aptidões, competências e necessidades da comunidade atual. Com o intuito de incitar momentos de aprendizagem, de partilha de conhecimentos e respetiva democratização, potenciando um projeto de intervenção, como forma de incutir conhecimentos da realidade envolvente, alimentando a curiosidade do saber e estimulando, desta forma, o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural.

O projeto “*Pretérito*” foi desenvolvido em múltiplos contextos, o contexto escolar (Agrupamento de Escolas de Vila de Rei) e o contexto local (Lar e Centro de Dia Família Dias Cardoso).

Tendo em consideração a importância da adequação das práticas ao contexto e ao grupo de participantes, nomeadamente, aos projetos em vigor nas instituições, ao longo de toda a planificação, implementação e gestão do referido projeto, ambos os contextos, usufruíram de diferentes propostas devidamente articuladas e adaptadas a realidade de cada um.

Foi assim, que as planificações foram devidamente contextualizadas, com o intuito de dar resposta à diversidade que, em ambos os contextos, as dinâmicas foram traçadas em conjunto, no entanto estruturados desde a sua raiz por forma a responder ao público-alvo de cada contexto.

Devido às circunstâncias oferecidas pelo âmbito espacial e, com o intuito de colher os melhores resultados desta investigação-ação, traçou-se as adequações aos contextos onde se pretendia desenvolver o projeto, tanto que, foi através da tertúlia de conhecimentos, que se encontraram formas de relacionar as atividades e projetos existentes, sendo essa dinâmica de vital importância.

Tanto que, em contexto escolar, com a Escola Básica e Integrada de Portugal, o projeto foi articulado com o professor de 2º e 3º ciclos da disciplina de “Complemento de Educação Artística” e com a professora de 2º e 3º ciclos de “Educação Musical” e, com o Centro Escolar de Vila de Rei - Jardim de Infância, foi articulado com todas as Educadoras de Infância, desde a sala dos 3 aos 6 anos.

Em contexto local, foi articulado com a Diretora Técnica do Centro de Dia “Família Dias Cardoso”, com a Animadora Sociocultural e, com a Psicóloga estagiária.

Em ambos os contextos, foi desenvolvido o referido projeto “*Pretérito*”, no entanto com atividades diferentes, que mais a frente iremos elencar. Como as temáticas do projeto que visávamos desenvolver em ambos os contextos em causa, as iniciativas por si desenvolvidas foram abraçadas e relacionadas com o projeto, articulando-se com as dinâmicas já existentes e com a disponibilidade em fazer parte do mesmo.

Agir, demonstrou-se importante, quando foi permitido à investigadora realizar o projeto dinamizador de tantos âmbitos e contextos, dando-se voz e envolvendo a comunidade, contribuindo para a construção de uma dinâmica socioeducativa com propósito de Desenvolvimento Local.

## **1. Fases de desenvolvimento do projeto “*Pretérito*”**

### **1.1. Primeiro Momento**

Como referido, ao longo da contextualização da metodologia de investigação, a investigadora iniciou o seu percurso de investigação, estabelecendo contactos e relação com as instituições/organizações/associações locais, primeiramente com o Agrupamento de Escolas de Vila de Rei, mais especificamente com a diretora e subdiretora, com o professores adjuntos, seguidamente, após explicação da nossa intenção, a investigadora foi encaminhada para reunir com o responsável da disciplina, de Complementos de Educação Artística e, com a professora responsável da disciplina, de Educação Musical, para que se articulasse e complementando o nosso projeto com projetos já a decorrer, ou com aqueles que se fossem concretizar . Também houve uma reunião com a coordenadora das Educadoras de Infância, de modo a apresentar o projeto e, perceber a disponibilidade dos membros constituintes em participarem no projeto.

Após esta primeira abordagem de apresentação do projeto, percebeu-se que a parceria estaria criada e que, a intenção de colaborar realizar-se-ia de forma excecional.

Posteriormente, reuniu-se com a Coordenadora do Departamento de Educação da Camara de Vila de Rei, e com o vice-presidente da Câmara de Vila de Rei que apoiaram a ideia e que disponibilizaram todos os recursos do município para desenvolver qualquer uma das dinâmicas.

Reuniu-se igualmente, com a coordenadora da Biblioteca Municipal José Cardoso Pires e da Universidade Sénior de Vila de Rei, por forma a apurar a disponibilidade do espaço informativo, cultural e local em participar e a envolver-se igualmente no projeto.

Como não poderia deixar de ser, foi importante reunir igualmente com o presidente da Junta de Freguesia de Vila de Rei, e com, a Diretora da Associação de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei, para explicar igualmente o projeto e apurar algumas características que caracterizavam a comunidade.

Foi neste sentido, que posteriormente foram aplicadas as entrevistas, pois as informações obtidas primeiramente demonstraram-se viáveis para a preparação e justificação da ação.

E porque o projeto tinha como intenção principal o envolver as associações/instituições/organizações locais, estabeleceu-se contacto com algumas das IPSS's, por forma a apurar a sua disponibilidade em se envolverem num projeto comum entre Educação/Animação e Desenvolvimento Local, assim, reuniu-se com a Diretora Técnica do Lar do Milreu, e com a Diretora Técnica do Lar e Centro de Dia Família Dias Cardoso. Ambas demonstraram muito interesse em fazer parte do projeto e, a envolverem os seus utentes, no entanto, anteciparam que seria difícil fazer a articulação devido a debilidade que alguns dos utentes apresentavam. Neste sentido, tornou-se necessário planear e organizar uma dinâmica diferente, de modo a conseguir envolver todos.

## **1.2. Segundo Momento**

Após o aval das mencionadas instituições/associações/organizações locais, passou-se à organização e planificação de toda a ação.

Inicialmente, com a aplicação dos Inquéritos por Questionário e realização das Entrevistas, foi feita a recolha da informação que justificasse a ação. Mesmo durante a aplicação e recolha de informação, já se planeava a prática, onde a investigadora, reuniu com os professores do 2º e 3º Ciclos, com quem se iria articular o projeto e, apresentou a planificação.

Pretendia-se criar uma dinâmica que se tornasse “rotina” no contexto escolar, portanto, definiu-se um dia da semana, neste caso quinta-feira e, um horário, que seria predominantemente entre as 14h00 e a 16h00. Definiu-se a sua durabilidade, o que aconteceu entre 7 de fevereiro de 2019 a 28 de março de 2019, com a totalidade de 9 sessões, a esta dinâmica a investigadora intitulou de atividade “Biblioteca Humana”.

*Tabela 10 - Planificação síntese da atividade "Biblioteca Humana"*

<b>Data</b>	<b>Horário</b>	<b>Turma</b>	<b>Convidado</b>
7 fevereiro 2019	16h00	6º ano	Andreia Domingos – Escola de Concertinas da Casa do Benfica;
14 fevereiro 2019	14h00	7º e 8º ano	Bruno Cardoso – Departamento da Cultura da Câmara Municipal de Vila de Rei;
21 fevereiro 2019	09h00	5º ano, 9º A e 9º B	Cabo Ribeiro e Cabo Correia – Programa Escola Segura;
28 fevereiro 2019	16h00	6º ano	Villa D’el Rei Tuna;
7 março 2019	16h00	6º ano	Conceição Gaspar – Grupo de Cantares “A Bela Serrana”;



14 março 2019	14h00	8º ano	Telmo Martins – Projeto “Cultura de um Povo”;
14 março 2019	16h00	5º ano	Francisco António – Poemas e Lendas;
21 março 2019	14h00	5º e 7º anos	Salomé Peralta – Lagar e Destilaria de Vila de Rei;
28 março 2019	16h00	7º ano	André Farinha - <i>Photographic Adventures</i> ;

Os contactos com as instituições/associações/organizações locais e pessoas que participaram no projeto, foram feitas única e exclusivamente pela investigadora, momento em que fazia sempre uma breve apresentação do projeto, remetendo para a intenção principal, finalidade e objetivos, para que assim os envolvidos fossem ao encontro do pretendido.

### 1.3.Terceiro Momento

Para envolver igualmente todo o Agrupamento de Escolas de Vila de Rei, mais especificamente a valência de Jardim de Infância, a investigadora achou pertinente preparar algumas sessões de “hora do conto”, pois assim, aproveitava-se a dinâmica já existente, em que as crianças iam uma vez por semana ao espaço da Biblioteca Municipal José Cardoso Pires e, tornavam-se suas visitas mais dinâmicas. Pois em algumas conversas informais, recolheu-se a informação de que as horas do conto eram pouco dinâmicas e ficavam um pouco aquém de outras atividades desenvolvidas.

Lançado o desafio, a investigadora preparou quatro sessões, duas delas com a Universidade Sénior de Vila de Rei, onde se escolheu o tema “Escrita a mão”, associado ao Dia Mundial da Escrita a Mão, que se comemora no dia 23 de janeiro.

Nesta atividade os alunos da Universidade Sénior, poderiam trazer livros antigos e, a investigadora, com o apoio do município, trouxe máquinas de escrever antigas e digitais. Para a hora do conto, foi preparada e adaptada a história “*O Livro da Escrita*” de Ruth Rocha e Otávio Roth e, no fim recebeu-se um convidado especial, o Senhor “Manecas” que trouxe consigo uma máquina de escrever com mais de 50 anos, permitindo ao grupo brincar com as letras e, com a respetiva máquina de escrever.

As outras duas sessões, foram preparadas com o apoio do Engenheiro do Ambiente, da Câmara Municipal de Vila de Rei, que aconselhou a investigadora, dentro da temática já escolhida, alusiva ao Dia Mundial da Água, a ter o animal aquático, especificamente como interesse de trabalho. Sendo a lontra um dos animais que existe nas margens do rio Zêzere, rio que é bastante próximo do concelho.

Assim, a investigadora selecionou a história “*Alana e a Lontra Lutra*” de Alice Cardoso e, fez o reconto da história recorrendo a fantoches adaptados a referida história.

#### 1.4. Quarto Momento

Como já referido anteriormente, as IPSS's tinham manifestado interesse em participar no projeto, no entanto, devido as capacidades reduzidas dos seus utentes, limitavam a sua participação, a investigadora pensou em realizar outra atividade que permitisse complementar a investigação-ação e potenciar a participação das respetivas instituições e indivíduos.

Planeou-se realizar uma recolha de “Histórias de Vida”, para que houvesse uma partilha de conhecimentos, saberes e aprendizagens com toda a comunidade. Para que isso acontecesse, a investigadora teve de agendar várias sessões, mais especificamente com o Lar e Centro de Dia Família Dias Cardoso, por forma a realizar a recolha e gravação com os respetivos utentes.

Para a concretização desta atividade, recolheram-se autorizações dos direitos de autor e imagem, bem como a respetiva edição de som e imagem.

Fazendo a analogia com a contextualização teórica conceptual, as histórias permitem criar e incitar um sentido de mistério, de questionamento e de irreverência na vida, pois é através das histórias que se criam as relações. As histórias são um meio comum de comunicação mais antigo em todas as culturas, que consegue ligar os indivíduos aos sítios e aos tempos. São usadas para inspirar, para recordar momentos e para transmitir cultura. (Collins & Cooper, 1997), e foi nesse sentido que se articulou a dinâmica.

Todos nós podemos ser contadores de histórias, todos nós podemos contribuir para o conhecimento, pois o que somos, as nossas conquistas, as nossas descobertas poderão servir de aprendizagem e ensinamentos para outros.

E por isso, nada mais pertinente contar as histórias antes que elas não caiam no esquecimento, possibilitando um futuro nas memórias, perpetuando a tradição, imortalizando as emoções e tradições culturais e locais.

Tabela 11 - Planificação síntese da atividade "Cultura de um Povo"

<b>Fontes</b>	<b>Histórias</b>
<b>Ti Cecília</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De Menina e Mulher;</li> <li>• Que a boa fé nos salve;</li> <li>• Cabra velha;</li> <li>• Burro velho com albarda nova;</li> <li>• Enganar a morte;</li> <li>• Mal-Amada;</li> <li>• O melhor é evitar o pior;</li> <li>• O negócio é para todos, todos é que não são para o negócio;</li> <li>• Vinho dentro, juízo fora;</li> </ul>
<b>Inês Tereso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecedeira que bem tece;</li> </ul>
<b>Andreia Domingos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As concertinas;</li> <li>• Oh I, Oh Aí;</li> </ul>
<b>Encarnação Silva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As reguadas;</li> <li>• Canja que faz bem;</li> <li>• Com o machado as costas;</li> </ul>
<b>Amaro Mendes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O dinheiro abre todas as portas;</li> <li>• Os meus primeiros sapatos;</li> <li>• Taxista de serviço;</li> </ul>
<b>Alberto Tereso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O negócio do contrabando;</li> </ul>
<b>Leonor Lameiras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A moagem nos tempos antigos;</li> </ul>
<b>Manuel Rodrigues</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A minha ida ao Ultramar;</li> </ul>
<b>Rafael Madeiras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A revolução dos cravos em Vila de Rei;</li> </ul>
<b>Senhor Abílio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O meu carnaval antigamente;</li> </ul>

<b>Senhor Hermínio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caçar sim, massacrar não!</li> <li>• Quem tem cu, tem medo.</li> </ul>
<b>D. Margarida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parteira de serviço;</li> </ul>
<b>Senhor Armando</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A cortiça e eu;</li> <li>• Sapateiro sou, sapateiro serei;</li> </ul>
<b>D. Virgínia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um aluno muito especial;</li> <li>• Os meus irmãos;</li> </ul>

## **CONCLUSÃO**



A questão de partida, “*de que modo poderá um projeto de Desenvolvimento Local promover a participação colaborativa da escola, da comunidade e das instituições no processo de desenvolvimento local*”, deu origem a uma proposta de investigação-ação, que se articulou com os diversos pressupostos, que à vista do investigador, se mostraram pertinentes.

Enquadrando teórica e concetualmente o nosso processo de investigação-ação na Educação e na Animação, com vista à melhor compreensão de um processo de promoção de um desenvolvimento estratégico; na Globalização e no Desenvolvimento Local, procurámos alcançar respostas para o caminho a percorrer rumo ao futuro, fazendo-se o paralelismo entre o desenvolvimento e o envolvimento de todos por meio da educação e animação no território local.

Considerando a perspetiva, recolhida empiricamente sobre os atuais intervenientes locais e o papel que têm no Desenvolvimento Local, onde centrámos a nossa pesquisa, procurámos intervir de forma adequada e respeitando as histórias e identidade das pessoas com vista à perpetuação e (re)construção de memórias enquanto elo de ligação das finalidades que estiveram na base do nosso projeto de investigação/ ação.

Relacionar o meio envolvente com as experiências culturais, partilhar vivências para conservar a respetiva identidade, é o sentido mais lato e essencial para construir o conhecimento no contexto da educação, de modo a tornar os indivíduos mais conscientes na sociedade onde estão inseridos.

Efetivando-se as relações entre as diferentes instituições locais, numa lógica de ação educativa, necessita-se construir um caminho, com o intuito de concretizar objetivos, reportando para as características do meio.

O conceito de Desenvolvimento Local, não pode ser dissociado das particularidades locais, em que as associações deverão assumir a responsabilidade de, articulando-se com o poder local, obterem os meios e formas para alcançar os objetivos a que se proponham previamente.

Quanto à criação das dinâmicas que, autonomamente possibilitem a construção de conhecimento com base na participação de todos, verificámos que, no concelho em estudo, nomeadamente no agrupamento de escolas, aquelas são ainda muito embrionárias (e mesmo uma utopia). Na verdade, torna-se necessário um trabalho



conjunto de forma a garantir a equidade da educação, sendo a educação a chave para a promoção do desenvolvimento cultural, pessoal e social, e uma forma de melhorar as práticas e vivências nos diversos contextos.

Partindo do pressuposto, que será vantajoso implementar e saber gerir as parcerias, articulando entre parceiros a criação de uma visão de educação partilhada, torna-se também fundamental zelar pelo equilíbrio entre o desenvolvimento e a promoção da identidade, com ofertas adequadas para a supressão das necessidades e respetiva satisfação quanto à qualidade das dinâmicas a promover no contexto escolar.

Em jeito de conclusão, pensamos ser pertinente questionar: quando e como, é que as dinâmicas específicas podem fornecer à comunidade escolar, educativa, institucional e comunidade em geral a possibilidade de usufruir e enfrentar os desafios do desenvolvimento?

As práticas que propusemos, ao longo do nosso projeto de intervenção, potenciam os desafios que assumem uma posição relativa e determinante.

Quem trabalha no terreno, sente a dificuldade que existe em identificar as verdadeiras necessidades, as quais, muitas vezes, podem despoletar alguns fatores de exclusão. Daí ser fundamental saber avaliar bem todas as problemáticas.

Há que se criar respostas eficazes, as quais deverão atender às necessidades, a nível escolar, familiar, comunitário, associativo, e por sua vez, respostas que deem lugar ao Desenvolvimento Local, em que todos desempenhem um papel em prol de um trabalho conjunto e partilhado. Daí a relevante tónica a dar na partilha de informações, ideias, saberes e projetos integrados.

A presente investigação-ação resultou num trabalho desenvolvido junto de crianças, jovens, adultos e idosos, da comunidade educativa e da comunidade em geral, comportando uma grande variedade de respostas, que se procuraram, constantemente, adaptar às flutuações desta população e às mudanças estruturais da mesma.

A metodologia e técnicas adotadas dependeram das características da população alvo, dos objetivos pretendidos, da ação planeada e dos próprios agentes que desenvolveram a prática.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido, flexível e criativo, teve o propósito principal de conseguir dar resposta às necessidades reais, articulando e rentabilizando

o trabalho desenvolvido através da (re)criação de cultura por meio da rede interinstitucional.

Agora que se chega ao fim da investigação-ação, percebeu-se a complexidade em conseguir articular de forma bem-sucedida um conjunto de dinâmicas que permitiram potenciar a cultura e as especificidades culturais locais, envolvendo todos os intervenientes num propósito comum. Tal exigiu da investigadora, a necessidade de trabalhar em várias dimensões, nomeadamente, a nível da educação de crianças e jovens, da educação de adultos, promovendo a relação e cooperação intergeracional, num contexto rural de âmbito não-formal, fomentando parcerias entre instituições/associações/organizações locais, em prol do território e da memória com vista ao Desenvolvimento Local.

Trabalharam-se as relações entre território, memória, conhecimento e partilha de forma a interligar pessoas em contexto escolar e extraescolar e no contexto local, através dos seus saberes e tradições, potenciando novas dinâmicas a nível concelhio, progredindo na construção de novas experiências culturais, integrando pessoas e instituições locais, com o propósito de construir conhecimento e promover o Desenvolvimento Local.

Este confronto, por meio de atividades conjuntas que envolvem participantes de contextos, por vezes, dispares, resulta do enlace de palavras, intervenções, de papéis, organizações com problemas definidos, com memória e sentimentos que contribuem para dotar os indivíduos de autonomia no pensar e no ato de colocar em prática.

No que respeita à abordagem da questão da envolvência da cultura local, verificámos respostas mais unânimes, verificando-se por sua vez, falta de estratégias, tanto que por parte dos docentes e encarregados de educação, há efetivamente a intenção de se o fazer, mas por vezes faltam os recursos, o tempo e até a vontade de articular novos projetos com novas finalidades.

Se o mundo é uma escola, então a família e a comunidade são um importante complemento desse mundo, portanto, é essa relação que irá incitar o desenvolvimento.

O concelho de Vila Rei, mostrou-se um concelho recetivo, dinâmico e muito rico em especificidades locais, que potenciaram o estabelecer vínculos com as associações locais através do projeto “*Pretérito*”.

A investigação-ação levada a cabo permitiu:

- Criação de sinergias e parcerias com instituições/associações e organizações locais;
- Envolvimento do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei, mais especificamente Centro Escolar de Vila de Rei - Jardim de Infância e Escola Básica e Secundária do Centro de Portugal;
- Incentivo ao voluntariado e participação dos indivíduos residentes no concelho de Vila de Rei;
- Colaboração direta com professores e funcionário da Escola Básica e Secundária do Centro de Portugal;
- Divulgação da cultura local, através da criação de atividades novas e facilitadores de aprendizagens;
- Promoção da história local, através da recolha de testemunhos orais e, partilha dos mesmos numa plataforma on-line;

É certo que a integração no projeto, passou pela incorporação espontânea das parcerias criadas, sendo este o fator essencial em criar laços em contexto local. A partir daí, com o foco nas aprendizagens criadas, na diversidade de conteúdos, na relação entre escola (como elemento da educação formal), na relação entre animação (como elemento de educação não-formal) e na relação entre família e instituições (como elementos da educação informal), esta união remeteu para a mudança com base nas aprendizagens adquiridas por todos.

O desafio que fica é o de dar continuidade às diferentes dinâmicas para que se incorporem as identidades de cada um, na perspetiva de construção de conhecimento em prol do Desenvolvimento Local.

Assim, é necessário haver uma sintonia entre todos no sentido de se focarem na mudança de discursos e teorias, sendo necessário, na prática, a mudança.

O que fundamentou a investigação-ação que realizámos e que sustenta a relevância de dar continuidade a tudo aquilo que aprendemos e aos conhecimentos que adquirimos.

Em suma, conclui-se que é inequívoca a ligação estabelecida e necessária mantê-la, seja como protagonista, seja como parceiro, ou como participante, a fim de

participarem como intermediários nas iniciativas despoletadas, com o propósito de promoverem desenvolvimento, neste caso, em contexto escolar enquanto instigador da construção do conhecimento e da promoção do Desenvolvimento Local.



## **Bibliografia**



Albino, J. C., & Leão, L. (1997). *Desenvolver Desenvolvendo. Práticas e Pistas para o Desenvolvimento Local no Alentejo*. Messejana: ESDIME.

Amaro, R. (1993). *As novas oportunidades de desenvolvimento local*. In *A rede para o Desenvolvimento Local*, 8,15-22.

Amaro, R. (1998). *Desenvolvimento local em Portugal: as lições do passado e as exigências do futuro*. In *A rede para o desenvolvimento local*, Edição Especial, novembro, 10, 60-64.

Amaro, R. (2001). *Desenvolvimento local, aproximações a conceitos*. In L. Leão (org.), *Desenvolver, (Des)envolvendo, Reflexões e pistas para o desenvolvimento local* (pp. X-Y). Alentejo: ESDIME.

Amiguiinho, A. (2008). *A Escola e o Futuro do Mundo Rural*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ander-Egg, E. (1982). *Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad*, México: El Ateneo

Ander-Egg, E. (1991) *Introducción a la planificación*, Madrid: Siglo XXI.

Ander-Egg, E. (2008). *A Animação Sociocultural e as Perspetivas para o Século XXI*. In J. D. L Pereira, M. F. Vieites, & M. S. Lopes, *A Animação Sociocultural e os Desafios do Século XXI* (pp. 19-32). Amarante: Edição Intervenção Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Araújo, A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Alto-comissariado para a imigração e diálogo intercultural (acidi, i.p.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Assembleia Geral das Nações Unidas - ONU (1996). *Relatório de Desenvolvimento Humano*. Brasil.

Badesa, S. (1995). *Perfil del Animador Sociocultural*. São Paulo: Narcea.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva Edições.



Bento, A. (2006). *A Animação serve as ideologias: ou ela própria já é uma ideologia?* In A. Peres e M. Lopes (eds). *Animação, Cidadania e Participação* (pp. X-Y). Chaves: Edições da APAP.

Bragança, I. (2009). *Histórias de Vida e a Formação de Professores/as – Diálogos entre Portugal e Brasil. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação*. Évora: Universidade de Évora.

Branco, R. (2003). *O Mapa de Portugal – Estado, Território e Poder no Portugal de Oitocentos*. Lisboa: Livros Horizontes.

Buarque, S. (1999). *Metodologia de Planejamento do Desenvolvimento Local e Municipal Sustentável - Material para orientação técnica e treinamento de multiplicadores e técnicos em planejamento local e municipal*. Rio de Janeiro: Garamond.

Buarque, S. (2002). *Construindo o desenvolvimento local sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond.

Calvo, A. (1997). *Animação Sociocultural en la Infância*. In J. Trilla (Coord.) *Animación Sociocultural Teorias, Programas y Ámbitos* (pp. 211-221). Barcelona: Ariel Educación.

Camara, D., Freire, P. & Condini, M. (2014). *Fundamentos para uma Educação Libertadora*, São Paulo: Paulus.

Canterle, N. (2004). *O associativismo e sua relação com o desenvolvimento*. Cidade: Francisco Beltrão-PR, Unioeste.

Caride, J. & Meira, P. (2001). *Educação Ambiental e desenvolvimento humano*. Lisboa, Instituto Piaget.

Carmo, H. (2001). *A atualidade do desenvolvimento comunitário como estratégia de intervenção social*. In Atas da 1ª conferência sobre desenvolvimento comunitário e saúde mental, Lisboa: ISPA, Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais.

Carmo, H. (2008), *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto - Aprendizagem*, 2ª edição, Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, R. (1971). *Concelhos de Portugal – Monografias: O concelho de Vila de Rei*. Torres Vedras: A União.

Cebolo, C. Pereira, J. & Lopes, M. (coords.), (2012). *Animação Sociocultural: intervenção de educação comunitária: democracia, cidadania e participação*. Chaves: Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.

Coombs, P. (1978). *Necessidades de uma Nova Estratégia do Desenvolvimento da Educação. A Educação do Futuro*. (pp. 207-209). Amadora: Livraria Bertrand.

Costa, C. (2011). *A importância da educação não formal nas políticas públicas*. Revista de Ciências da Educação, São Paulo: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, nº 25, [S.l.].

Costa, C. (coord.), (2010). *Animação Sociocultural. Profissão e Profissionalização dos estudantes de Animação Sociocultural*, Porto: Livpsic.

Costa, M. (2008). *Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola*. In J. Albuquerque; A. Veiga-Neto; A. Sousa, (Orgs.). *Cartografias de Foucault* (pp. 269-294). Belo Horizonte: Autêntica.

Cotanda, R. (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Cristóvão, A. Miranda, R. (2006). *Animação e Desenvolvimento Rural: reflexão a partir do território do Douro -Duero*. In Peres, A. & Lopes, M. (eds.). *Animação, Cidadania e Participação*. (pp.34-47). Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação cultural.

Cutileiro, J. (1977). *Ricos e Pobres no Alentejo*. Lisboa: Sá da Costa.

D’Espiney, R. (2003a). *Eixos estratégicos na intervenção do Projeto de Escolas Rurais*. ICE. *Aprender*, 28, 38-43.

D'Espiney, R. (2003b). *Educação, desenvolvimento e cidadania: fundamentos de uma intervenção alternativa em meio rural. Espacio para la infancia, Bernard Van Leer Foundation*, 20, 6-11.

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*, Porto: Edições ASA.

Delors, J. (2003). *Educação: Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.

Dias, L. & Ferrari, M. (2013). *Territorialidades humanas e redes sociais*. Florianópolis: Insular.

Dowbor, L. (2006). *O Desenvolvimento Local e Racionalidade Económica*. Disponível em: <http://dowbor.org/06edulocal.doc>. Acedido em 10.02.2019

Eagleton, T. (1998). *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Estação, I. (2000). *A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.

Félix, J. (1968). *Vila de Rei e o seu Concelho – Apontamentos para a sua história*. Vila de Rei: Câmara Municipal de Vila de Rei.

Fernandes, A. (2004). *Contrastes e transformações em Vila de Rei: 1974 – 2004*. Vila de Rei: Município de Vila de Rei.

Ferrão, J. (2000). *Economia social, comunidades locais e transferibilidade de informação, conhecimentos e soluções*. Seminário Desenvolvimento Local, Economia Social e Cidadania, Santa Maria da Feira: Caderno Intervenções Temáticas.

Ferraro, J. (2016). *Durkheim, Educação e Sociologia*. Rio de Janeiro: Educação por Escrito, 7, 124-131.

Ferreira, F. (2005). *O Local em Educação – Animação, Gestão e Parceria*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, I. (2014). *Educação, desenvolvimento local e associativismo cidadão*. In J. D. Pereira, M. S. Lopes, & M. A. Maltez (coords.), *Animação Sociocultural: Turismo, Património, Cultura e Desenvolvimento Local* (pp. 53-59). Chaves: Intervenção, Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Ferreira, I. (2015). *Governança, participação e desenvolvimento local*. Porto: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. XXX, 97-117.

Frantz, W. (2002). *Desenvolvimento local, associativismo e cooperação*. Disponível em: <http://www.ipd.unijui.tche.br/simposio/texto1wfrantz.doc> Acedido em 12.02.2019

Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ganança, A. (2006). *Associativismo no Brasil: características e limites para a construção de uma nova institucionalidade democrática participativa*. Dissertação Mestrado em Ciência Política. Brasília: Universidade de Brasília.

Gandin, L. & Hypolito, A. (2003). *Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento*. Currículo sem Fronteiras, 3, 5-23.

Garcia, R., Marinho, T. & Sousa, A. (2012). *Pessoa com deficiência: para além do Rosto*. In I. Mesquita & J. O. Bento (org.) *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp.225-280). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.

Ghiglione, R. Matalon, B. (2005). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.

Gómez, J., Freitas, O. & Callejas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: Perspetivas pedagógicas e sociais de sustentabilidade*, Porto: Profedições.

Grilo, M., Teodoro, A. (coord.) (1996). *Pacto Educativo, Aspirações e Controvérsias*, Lisboa: Texto Editora.

Hargreaves, L., & Kvalsund, R. (2009). *Reviews of research on ruralschools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning* [Electronic Version]. International Journal of Educational Research, 48, 80-88.

Hutmacher, W. (1992). *A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias*. In A. Nóvoa (ed.). *As organizações Escolares em Análise* (pp. 43-76). Lisboa: D. Quixote.

Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petropolis: Vozes.

Keil, I. (2007). *Do capitalismo industrial ao pós-industrial - Reflexões sobre trabalho e educação*. Educação Unisinos, janeiro/abril, 21,15-21.

Leal, A. (2004). *Contextualização, Princípios e Fins da Animação Sociocultural, Revista*. Intervenção – Revista de Animadores Socioculturais.

Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. *Journal of Social Issues*, 2, 34-36.

Lopes, C. & Salgado, L. (2014). *Animação sociocultural e ecoturismo como estratégia do desenvolvimento local: Desafios e oportunidades*. In J. Pereira, M. S. Lopes, & M. A. Maltez (coords.), *Animação Sociocultural: Turismo, Património, Cultura e Desenvolvimento Local* (pp. 157-168). Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação cultural.

Lopes, M. Pereira, J. & Maltez, M. (coords.), (2014). *Animação Sociocultural: turismo, património, cultura e desenvolvimento local*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação cultural.

Lopes, M. Pereira, L. & Vieites, M. (2008). *A animação sociocultural e os desafios do século XXI*, Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Malik, L. (2003). *Será a Escola Facilitadora de Aprendizagens? – o empenho na aprendizagem no ensino secundário*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (5.<sup>a</sup> ed.). Pero Pinheiro: ReportNumber.

Martins, C. (2014). *A accountability no Terceiro Setor: o caso de uma organização da atual geração*. Tese de Mestrado em Sociologia. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Matoso, R. (2008). *A (re)animação cultural das cidades anestesiadas*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Melo, A., (1998a). *Ditos e reritos em torno do desenvolvimento local*. Cadernos A Rede, Edição Especial 10 anos de Desenvolvimento Local, novembro, 6-11.
- Melo, A., (1998b). *O desenvolvimento local como vontade comum*. Cadernos de A Rede, novembro, 2, 62.
- Mogilka, M. (2003). *Educar para a Democracia*, Cadernos de Pesquisa, julho, 119, 129-146.
- Moreno, L. (1998). *Os estudos em torno do desenvolvimento rural e local em Portugal: apontamento de contexto e sistematização*. A Rede para o Desenvolvimento Local, novembro.
- Museu da Pessoa. (2016). *Roteiros Educativos: Narrativas e Aprendizagens*. Disponível em : [http://www.museudapessoa.net/public/editor/roteiro\\_educativo\\_historias\\_af.pdf](http://www.museudapessoa.net/public/editor/roteiro_educativo_historias_af.pdf)  
Acedido a 25/02/2019.
- Osório, A. (2003). *Educación Permanente y Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel.
- Palhares, J. (2014). *A excelência académica na escola pública. Quotidianos escolares e não escolares de jovens enquanto alunos*. In L. Torres, J. Palhares (orgs.). *Entre Mais e Melhor Escola em Democracia. Inclusão e Excelência no Sistema Educativo Português* (pp. 5-27). Lisboa: Editora Mundos Sociais
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Patricio, G. (2015). *A migração internacional e o processo de desenvolvimento na região Norte de Moçambique: Estudo de Caso da Providência de Nampula*. Universidade de Lisboa.
- Pinho, C. (2007). *O Papel do turismo no desenvolvimento local: o caso de Óbidos*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISCTE.
- Pinto, J. (2000). *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos*. Porto: Edições Afrontamento
- Putnam, R. (2002). *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Ed. FGV.
- Quintana, M. (1993). *Los ámbitos profesionales de la animación*. Madrid: Narcea.

- Ribeiro, A. (1988). *Modernismo e Pós-Modernismo – o ponto de situação*. Revista Crítica de Ciências Sociais. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, março, 24.
- Ribeiro, I. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Dissertação de Doutoramento no Ramo dos Estudos da Criança na área do Conhecimento em Formação de Professores, Universidade do Minho.
- Rogers, A. (2005). *Non formal education: flexible schooling or participatory education?* New York: Springer Science.
- Rubio, K. (2000). *Psicologia do Desporto: Interfaces, pesquisa e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, B. (1990). *Introdução a ciência pós-moderna*, Porto: Afrontamentos.
- Santos, B. (1999). *O social e o político na pós-modernidade*. 6ª edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Santos, B. (2001). *Globalização: fatalidade ou utopia?*. Porto: Afrontamentos.
- Santos, B. (2017), "Más allá de la imaginación política y de la teoría crítica eurocéntricas", Revista Crítica de Ciências Sociais, 114, 75-116.
- Santos, H. (2001). *Coisas que dão sentido à vida - Processos de construção social em artes de intermediação*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Sastre, A. (2004). *Animação sociocultural na infância a educação nos tempos livres*. In J. T. Bernet (Coord.), *Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos* (pp.207-217). Lisboa: Editorial Ariel/ Instituto Piaget
- Silvestre, C. (2003). *Educação/Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*, Lisboa: Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget.
- Simson, O. Park, M. & Fernandes, R. (orgs.), (2001). *Educação não formais cenários da criação*. São Paulo: Editora da Unicamp.
- Spindola, T. & Santos, R. (2003) *Trabalhando com as Histórias de Vida: percalços de uma pesquisa(dora?)*. Revista Esc. Enferm. USP, 37, 119-126.
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, S. (2002). *Educação e Globalização: entre regulação e emancipação*. Revista Crítica de Ciências Sociais, outubro, 63, 33-45.

Stoer, S. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra - Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento

Teiga, M. (2012). *As relações Intergeracionais e as Sociedades Envelhecidas*. Lisboa: Instituto politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa.

Teixeira, M. & Lages, V. (1997). *Transformações no espaço rural e a geografia rural: ideias para discussão*. Revista Geografia, São Paulo, 14. 9-33.

Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

UNESCO (1976). *Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vaz, J. (2008). *Cultura e património, paradigmas de desenvolvimento*. In *Gestão e Desenvolvimento*, 15-16 (2007-2008), 33-42.

Veiga, J. (2005). *Território e desenvolvimento local*. Oeiras: Celta Editora.

Ventosa, V. (1997). *Intervención socioeducativa*. Madrid: CCS

Villas-Boas, S. (2015). *Elaboração de Programas Intergeracionais – O desenho do perfil comunitário*. In *Educação, Sociedade e Culturas*, 44, 31-47.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. 4ª edição. Porto Alegre: Bookmam.





## **Apêndices**



## **Apêndice A - Carta aos Encarregados de Educação**

Exmo(a). Sr.º(a) Encarregado(a) de Educação

Assunto: Pedido de autorização para a participação num questionário

Com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local, na Escola Superior de Educação de Coimbra, pretendemos elaborar uma dissertação intitulada “*Pretérito – Histórias e Identidades inseridas em Contexto Escolar para a Construção do Conhecimento e Promoção do Desenvolvimento Local*”, resultando de um projeto de investigação-ação sobre a relação e o envolvimento entre o Agrupamento de Escolas e o local/ Concelho em que se situa.

Esta investigação é orientada pela Professora Doutora Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral, docente na Escola Superior de Educação de Coimbra.

O instrumento utilizado nesta investigação centra-se num questionário de cariz anónimo relacionado com o envolvimento e desenvolvimento local em contexto escolar. Este questionário foi devidamente aprovado e autorizado pela Direção do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei. Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua autorização para que possam ser distribuídos os respetivos inquéritos, para que estes possam ser respondidos por si com o auxílio do seu educando.

Em caso afirmativo, solicita-se a sua colaboração no preenchimento do pedido de autorização.

Agradecemos a atenção e a disponibilidade dispensadas e estamos ao dispor para qualquer esclarecimento adicional pelo número 916 847 404.

Respeitosos cumprimentos,

Atenciosamente,

A mestrandia Joana Romano

Vila de Rei, quatro de fevereiro de dois mil e dezanove

**Apêndice B - Carta Direção do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei**

Exma. Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei, Maria

Margarida Guimarães

**Assunto:** Pedido de autorização para recolha de dados

Joana Inês Fuso Tomé Romano, Animadora Socioeducativa, mestranda do curso de Mestrado de Educação de Adultos e Desenvolvimento Local, na Escola Superior de Educação de Coimbra, encontra-se a desenvolver uma dissertação de mestrado intitulada “*Pretérito – Histórias e Identidades inseridas em Contexto Escolar para a Construção do Conhecimento e Promoção do Desenvolvimento Local*”, sob a orientação da Professora Doutora Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral.

Com vista a perceber como a escola tem promovido e, como pode promover e participar no desenvolvimento local, propomo-nos realizar uma investigação-ação recorrendo a metodologias pedagógicas facilitadoras de um maior envolvimento da comunidade no processo de desenvolvimento local.

De forma a poder realizar este trabalho solicito a V. Ex.<sup>a</sup> que autorize a aplicação de questionários (em anexo) aos encarregados de educação e docentes do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei.

O trabalho supracitado tem apenas finalidades académicas, pelo que garantimos o anonimato e total confidencialidade dos dados, os quais não serão utilizados para outros fins que não sejam aqueles constantes nos objetivos do estudo.

Agradecemos a atenção e a disponibilidade dispensadas e estamos ao dispor para qualquer esclarecimento adicional pelo número 916 847 404.

Respeitosos cumprimentos,

Atenciosamente,

A mestranda Joana Romano

Vila de Rei, oito de janeiro de dois mil e dezanove

## Apêndice C – Resposta à Carta remetida à Direção do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei

Pedido de autorização à Diretora do Agrupamento

Eu Paula Fagundes Ribeiro Dantas Guimarães,  
diretora do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei, autorizo/ ~~não autorizo~~ a recolha de dados no  
âmbito do projeto de investigação-ação intitulada "Pretérito – Histórias e Identidades inseridas  
em Contexto Escolar para a Construção do Conhecimento e Promoção do Desenvolvimento  
Local".

A Responsável:



Vila de Rei, 1 de fevereiro de 2019

## Apêndice D - Questionário aplicado aos Encarregados de Educação

### Inquérito por Questionário

Encarregados de Educação

No âmbito da realização do mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local, na Escola Superior de Educação de Coimbra, com o intuito de elaborar uma dissertação de mestrado que apresenta como tema “***Pretérito – Histórias e Identidades inseridas em Contexto Escolar para a Construção do Conhecimento e Promoção do Desenvolvimento Local***”, enquadrando um projeto de investigação-ação sobre a relação e o envolvimento do Agrupamento de Escolas e o local.

Solicita-se a resposta ao presente inquérito.

Toda a informação recolhida será de carácter anónimo, sendo a informação tratada em articulação com a informação proveniente de outras metodologias participativas, de modo a que a investigação-ação seja fidedignas à realidade local.

Agradeço desde já a sua participação.

1. Género: Feminino \_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_

2. Idade

20 – 35 anos	
35-45 anos	
45-65 anos	
65 anos ou mais	

3. Reside no concelho onde se encontra a escola? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

3.1. Indique a sua

freguesia: \_\_\_\_\_

4. Coloque um X na opção cuja resposta seja a mais correta. Conhece o concelho sobre o qual irá incidir o projeto?

Não Conheço	
Conheço Mal	
Conheço	
Conheço Bem	
Conheço Muito Bem	

5. Tendo presente a seguinte tabela indique 5 aspetos que considera positivos e negativos referentes ao concelho.

Aspetos Positivos	Aspetos Negativos

6. Indique por ordem 5 problemas do concelho com maior necessidade de resolução.

1.
2.
3.
4.
5.

- 6.1. Acha que esses problemas têm efeito na escola?

--



--

7. A escola participa de forma ativa com projetos e parcerias locais?

Sim\_\_\_\_ Não\_\_\_\_

8. Coloque um X na opção cuja a resposta seja a mais adequada. Em qual(ais) das seguinte(s) situação(ões) considera que a escola exerce influência no concelho?

Social	
Político	
Económico	
Cultural	
Não Tem Qualquer Influência	
Outro Qual?	

8.1. Justifique a resposta anterior dando exemplos:

--

9. Classifique as seguintes afirmações:

	1 Discordo Completamente	2 Discordo	3 Concordo	4 Concordo Completamente
a) A escola realiza projetos em parceria com outras entidades, associações, organizações locais;				
b) Existem projetos realizados na escola que são direcionados para a população do concelho;				
c) Nas disciplinas a matéria está direcionada para o que se passa no concelho;				
d) Nas aulas os professores são exemplos de projetos, atividades, factos relacionados com o concelho;				
e) Nas aulas os alunos participam dando exemplos de projetos, atividades, factos relacionados com o concelho;				
f) Nos trabalhos de grupo/individual são ajustados ao tema, factos, fenómenos relacionados com o concelho;				
g) Fora da escola vê algum projeto ou alguma referência aos projetos ou intervenção da escola no concelho;				

10. Qual o seu grau de envolvimento na criação e aplicação dos projetos realizados na escola?

Elevado	
Moderado	
Reduzido	
Nenhum	

10.1. A que se deve o grau de envolvimento referido na questão anterior? Justifique.

--

11. Está ligado a alguma instituição/associação/organização local?

Sim	
Não	

11.1. Se respondeu sim na questão anterior, identifique a instituição/associação/organização local a que se encontra ligado.

--

11.2. Que funções desempenha na instituição que indicou na questão na questão 11.1.

--

11.3. Considera que o que faz, indicado anteriormente, poderia ser articulado com projetos escolares ou aproveitado para a forma como as aulas são lecionadas pelos professores?

Sim	
Não	

11.4. Justifique a resposta anterior.

--

11.5. Existe alguma relação entre a escola e as instituições/associações/organizações locais que indicou na questão 11.1.

Sim	
Não	

11.6. Se sim, como a caracteriza.

--

12. De que forma a relação entre a escola, instituições, associações, organizações locais é/seria benéfica ou prejudicial para o concelho?

--

Obrigada pela colaboração.

## Apêndice E - Questionário aplicado aos Docentes

### Inquérito por Questionário

Professores

Com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local, na Escola Superior de Educação de Coimbra, pretendemos elaborar uma dissertação intitulada “***Pretérito – Histórias e Identidades inseridas em Contexto Escolar para a Construção do Conhecimento e Promoção do Desenvolvimento Local***”, resultando de um projeto de investigação-ação sobre a relação e o envolvimento entre o Agrupamento de Escolas e o local/ Concelho em que se situa.

Desde já agradecemos a sua colaboração e solicitamos que responda a este inquérito por questionário.

Os dados que nos fornecer iremos articular com a informação proveniente de outras metodologias participativas e iremos desenvolver uma investigação-ação que pretendemos que seja o mais fiel possível à realidade contextual do local em que se situa a sua escola.

Garantimos o total anonimato e confidencialidade das suas respostas e pedimos que seja o mais sincero possível.

A mestrandia,

Joana Romano

A)

1. Género: Feminino \_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_

2. Idade

25 – 34 anos	
35-44 anos	
45-54 anos	
55-64 anos	
65 anos ou mais	

3. Número de turmas em que leciona: \_\_\_\_

4. Anos de serviço na escola onde se encontra: \_\_\_\_\_

5. Assinale o departamento em que se encontra inserido:

Matemática e Ciências Experimentais	
Línguas	
Expressões	
Ciências Sociais e Humanas	
Educação Básica (1º ciclo)	
Educação Pré-escolar	
Educação Especial	

6. Reside no concelho onde se encontra a escola? Sim\_\_\_ Não\_\_\_

a. Se não, indique o seu concelho/

freguesia: \_\_\_\_\_

7. Coloque um X na opção cuja resposta seja a mais correta. Conhece o concelho sobre o qual irá incidir o projeto?

Não conheço	
Conheço mal	
Conheço	
Conheço bem	
Conheço muito bem	

B)

8. Tendo presente a seguinte tabela indique 5 aspetos que considera positivos e negativos, referentes ao Concelho.

Aspetos Positivos	Aspetos Negativos

9. Indique por ordem de relevância 5 problemas do Concelho com maior necessidade de resolução.

1.
2.
3.
4.
5.

- a. Acha que esses problemas têm efeito na escola?

--

- b. De que forma pode a escola participar na resolução desses problemas locais?

--

10. Enquanto professor quais as principais dificuldades que encontra no exercício das suas funções?

Muita burocracia	
Falta de recursos	
Muito tempo em reuniões	
Falta de tempo	
Falta de material	
Programas desajustados	
Programas muito extensos	
Indisciplina dos alunos	
Falta de empenho dos alunos	
Falta de interesse dos alunos	
Relacionamento difícil com os alunos	
Relacionamento difícil com os colegas	

Relacionamento difícil com os encarregados de educação	
Más condições e infraestruturas	
Ausência de equipamentos	
Outras(Quais?) _____	

11. Exerce funções para além da letiva?

Sim	
Não	

- a. Caso tenha respondido **“sim”** à questão 11, indique quais as funções e dificuldades associadas.

--

12. Indique 5 dificuldades que diagnostica nos alunos:


13. Indique 5 características positivas que identifique nos alunos:




14. Acha que as respostas dadas nas questões 9, 12 e 13 estão relacionadas com o local?

Sim	
Não	

a. Justifique a resposta anterior.

--

15. A escola participa de forma ativa com projetos e parcerias locais?

Sim	
Não	

16. Coloque um X na opção cuja resposta seja a mais adequada. Em qual(ais) das seguinte(s) situação(ões) considera que a escola exerce influência no concelho?

Social	
Político	
Económico	
Cultural	
Não Tem Qualquer Influência	
Outro Qual?	

a. Justifique a resposta anterior dando exemplos:

--

17. Classifique as seguintes afirmações:

	1 Discordo Completamente	2 Discordo	3 Concordo	4 Concordo Completamente
h) A escola realiza projetos em parceria com outras entidades, associações, organizações locais;				
i) Existem projetos realizados na escola que são direcionados para a comunidade local;				
j) Adequo os programas educativos das disciplinas ao contexto local, através de propostas de trabalho individual/grupo;				
k) Os alunos enquadram a sua participação e trabalhos dando exemplos nas aulas do contexto local;				
l) Os Encarregados de Educação envolvem-se nos projetos de turma;				
m) Os Encarregados de Educação envolvem-se nos projetos de escola;				
n) A comunidade local envolve-se em projetos de escola;				
o) Os projetos de escola têm visibilidade no local (concelho);				

18. Considera possível/ importante adequar os programas da(s) disciplina(s) que leciona ao contexto local?

Sim	
Não	

a. Justifique a resposta anterior.

--

19. De que forma a relação da escola com os atores locais (instituições, associações, organizações, administração local) é/seria benéfica (ou não) para o Concelho em análise? Justifique a sua resposta.

--

20. De que forma a relação da escola com os atores locais (instituições, associações, organizações, administração local), bem como a relação das disciplinas com o contexto físico, geográfico, histórico, social é/seria benéfica (ou não) para a aprendizagem dos alunos)? Justifique a resposta.



21. De que modo pode a escola em que leciona participar no desenvolvimento local?



Obrigada pela colaboração.

## Apêndice F - Questionário aplicado aos Alunos

### Inquérito por Questionário

Alunos

No âmbito da realização do mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local, na Escola Superior de Educação de Coimbra, com o intuito de elaborar uma dissertação de mestrado que apresenta como tema “**Pretérito– Histórias e Identidades inseridas em Contexto Escolar para a Construção do Conhecimento como e Promoção do Desenvolvimento Local**”, enquadrando um projeto de investigação-ação sobre a relação e o envolvimento do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei e o local, com o intuito de obter o nível de participação e satisfação no projeto desenvolvido em contexto escolar, mais especificamente da atividade - **Biblioteca Humana**.

Solicita-se a resposta ao presente inquérito.

Toda a informação recolhida será de carácter anónimo, sendo a informação tratada em articulação com a informação proveniente de outras metodologias participativas, de modo a que a investigação-ação seja fidedignas à realidade local.

Agradeço desde já a sua participação.

Aponte a sua concordância com as afirmações seguintes (marque com um X):

Em que 1 representa, pouco satisfatório e, o 5 representa o muito satisfatório.

	1	2	3	4	5
Importância dos temas abordados					
Organização global das atividades					
Diversidade dos temas abordados					
Grau de satisfação quanto à sua participação					
As atividades foram bem explicadas					
Aprendi alguma coisa com as atividades propostas					
Reconheço a importância destas atividades para o desenvolvimento local					
O projeto e suas atividades corresponderam às minhas expectativas					
A minha participação nas atividades foi importante para mim					
Fiquei motivado/a a continuar a participar em atividades futuras					

Gostaria que o projeto tivesse continuidade?

Sim\_\_\_\_ Não\_\_\_\_

Se respondeu sim, assinale as razões:

Foi divertido	
Foi lúdico	
Foi interessante	
Foi Motivador	
Fez-me mudar as minhas ideias em relação ao contexto local	
Foi importante para abordar de forma diferente os temas	
Aprendi muito sobre as características/singularidades locais	
Era realizado fora da sala de aula	

Deixa algumas sugestões e opinião para atividades futuras:

--

## Apêndice G – Transcrição Integral das Entrevistas

### E1 – Diretora do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei

1. Como caracteriza a comunidade educativa? Contemplando alunos, pessoal docente, pessoal não docente e Encarregados de Educação.	Neste caso aqui a comunidade educativa é composta por professores, funcionários, alunos e pais. Neste caso somos uma comunidade pequena. Nos professores somos perto de 42, alunos são perto de 300, não tem variado muito ao longo dos anos, porque a Camara Municipal de Vila de Rei, estabelece dinâmicas que têm conseguido atrair a população com filhos. Os pais, os filhos, irmãos no pré-escolar, outros nos 1º ciclos, outros noutros ciclos, portanto não varia muito entre os 300. Funcionários são mais ou menos 25 entre o Jardim de Infância e a escola sede.
2. Quais considera serem os aspetos positivos do Agrupamento de Escolas?	
3. Identifica algum problema no âmbito social, cultural e educativo, inserido no Agrupamento de Escolas?	
4. A Direção consegue estabelecer alguma relação de proximidade com a comunidade educativa? Como?	
5. As reuniões do Conselho Geral são funcionais? Os respetivos representantes do pessoal docente, não-docente, Associação de Pais e Encarregados de Educação e representantes da comunidade local, participam ativamente? Como?	

A grande dificuldade que eu encontrei quando cheguei aqui há uns 13 anos atrás, é que a maioria das mães tinha o 9º ano ou o 12º ano e os pais, homens, tinham a 4ª classe. E isso para mim foi um choque muito grande, porque as mães estudavam para acompanhar os filhos e eu, tive isso na minha direção de turma.

	<p>Aqui o nível de emprego, enquanto que as mães trabalham em lares, escolas, como assistentes operacionais, por exemplo, os maridos trabalham na floresta, apicultura. Tem melhorado ao longo dos anos, tenho notado diferença desde que cá estou, na preocupação com a escola, com os estudos dos filhos e das mães. No entanto, se fizerem uma reunião, aparecem maioritariamente mães, em vinte aparece um pai. A mentalidade aqui é muito fechada nesse sentido. É uma mentalidade mais tradicional, tanto que quando comecei cá, era proibido fazer visitas de estudo, porque os meninos podiam descobrir coisas fora da vila e querer ir para fora.</p> <p>Quando eu tive uma grande luta, que, quanto mais conheces fora, mais gosto de dentro. Foi muito difícil, mas já conseguimos mudá-los. Nós na direção, desde que estamos cá há oito anos também já conseguimos fazer um trabalho que vai mudando mentalidades e é muito difícil, mas com o tempo a gente chega lá.</p> <p>Aqui a parte do interior, fez-se notar, quer nos profissões, quer nas mentalidades, a escola tem feito diferença para mostrar novos caminhos, acho que temos conseguido fazer isso, já fomos a</p>
--	---



	<p>França, Londres, Escócia, tentamos que o 9º ano faça sempre uma visita, não quer dizer que consigamos sempre, até porque é preciso sempre um professor a acompanhar, se não o seguro escolar não cobre.</p> <p>Uma das coisas que eu aqui noto, é que 2/3, talvez, são subsidiados O nível de desemprego faz-se notar.</p> <p>Por isso é que nós investimos muito nessa parte, aquisição de computadores, investimos na biblioteca, dentro das hipóteses temos feito isso.</p> <p>O facto de termos entrado para a comunidade Médio Tejo, eu senti uma diferença brutal. Nós estávamos antigamente na comunidade do Pinhal Maior, fazíamos parte nós, Oleiros, Proença e Sertã, era um meio muito mais fechado, o facto de passarmos para a zona do Médio Tejo, que é a zona Lezíria e Vale do Tejo. Estes municípios já tinham dinâmicas, nomeadamente na educação que nos bate aos pontos.</p> <p>O projeto deste ano tem haver com o teatro, em que temos de trazer grupos de teatro cá e, é financiado pelo Médio Tejo.</p> <p>Estamos para receber mais material financiado pela Médio Tejo,</p>
--	--

	<p>que são 13 conselhos, equipados com laboratórios como deve ser. Portanto a dinâmica deste Médio Tejo que já existe há muitos anos. Eu já apanhei o comboio em andamento e gostei muito. Têm reuniões sectoriais e discutimos, nós escola, nós Câmara e Médio Tejo, e governo tudo o que tem haver com esse sector. e conseguimos com 13 conselhos, com para aí 70 agrupamentos, imaginemos. Conseguimos estar numa sala a “discutir” em rol dos nossos alunos. Ao ponto de discutirmos a escolha dos cursos profissionais para não fazermos concorrência uns aos outros. Essa dinâmica também provocou que tivéssemos essas atividades que vão ajudar os alunos a ter perspetivas do que existe fora daqui. Parte do dinheiro que nós investimos é para mostrar o que há de diferente e o que podem fazer diferente na terra.</p> <p>Como somos um conselho pequeno, eu eventualmente a partir do próximo ano vou ter uma turma de base, ou seja, um 1º ano, 5º ano, 12º ano e os cursos profissionais eu não terei. Mas o facto de trabalharmos em rede, conhecemos o que as outras escolas têm para oferecer. Trabalhando em rede a coisa funciona bem.</p> <p>No caso dos professores é difícil.</p>
--	--

	<p>Os pais sempre que nós pedimos eles colaboram e a comunidade em geral também.</p> <p>Com a Camara Municipal de Vila de Rei trabalhamos muito bem. Somos uns felizardos.</p> <p>Eu quando cheguei, 1º a primeira professora de geografia do agrupamento e, vinha de 14 anos de experiência com turmas de 12º ano e, para mim foi um choque cultural, descer no nível de exigências, pois eu sei o que é ter de preparar para uma universidade. Têm que saber, têm que trabalhar e, então com os pais, eu tenho essa consciência, que não é para todos os professores e, não exijo isso dos colegas.</p> <p>Se o pai não vem ter comigo eu vou ter com o pai. A primeira coisa que eu fiz quando cheguei cá, tinha uma direção de turma, visitava a terra dos miúdos ao fim de semana. E isso parecendo que não criou uma ligação, uma disponibilidade que foi muito bem aceite pelo outro lado.</p> <p>Eu sei que há colegas que nem pensar! Há os professores e há os alunos, distinguem-se. É assim eu nunca tive esse problema, eles sabem que eu sou a diretora e professora, não preciso de trazer</p>
--	---

	<p>rótulos. Tento sempre chegar às pessoas e tento sempre compreender. Quando é preciso puxar dos galões eu estou cá para os puxar, até tentamos encontrar alternativas e saídas para os problemas.</p> <p>Por exemplo, se eu tiver conhecimento de que uma determinada família temporariamente não consegue dar os lanches, o dinheiro do bar serve para utilizar neste tipo de necessidades temporárias. Tentamos sempre encaminhar para a segurança social, CPCJ ou, marcar consultas no Centro de Saúde, se for necessário.</p> <p>Portanto, esta proximidade que eu trouxe como professora de geografia e Diretora de Turma eu tenho tentado transpor como diretora.</p> <p>Tenho um problema grave. Que toda a gente sabe, eu decoro caras, mas nomes não, então digo “olá meu amor”, “estás bem meu amor?” e pronto isso já ajuda a criar uma ligação.</p> <p>A verdade é que ajuda a conversar com os pais, nunca tive problemas. Sei que há colegas que utilizam uma linguagem de distanciamento.</p> <p>Assim como a recebi a si, tento receber toda a gente.</p>
--	---

	<p>A escola não pode ser uma ilha. É uma comunidade que tem problemas, necessidades e que se eu poder resolver dentro das hipóteses, resolvo. Só se eu não poder é que não faço.</p> <p>Por exemplo, metade do conselho não tem internet, temos então internet na escola e portáteis. Sempre que os alunos precisam nós autorizamos.</p> <p>Eu sei que a escola ainda faz a diferença na vida das pessoas, sobretudo, porque o interior está a ficar mais despovoado. Revoltame que o ministério me queira empurrar para o litoral outra vez. Nós queremos fazer a diferença, se conseguimos sempre? Não! Isso também trás frustração, mas pronto, nós tentamos.</p> <p>O concelho geral é o órgão máximo da escola, isso foi uma criação do ministério em 2008, porque assim, enquanto a maioria dos órgãos de gestão da escola, são professores, a tentativa das escolas (isso é um grande defeito) é fecharem-se sobre si próprios. E o ministério, ao criar o conselho geral, em que os professores da escola estão em minoria, obriga a abrir o leque das entidades que têm de trabalhar connosco e nós com eles. Comigo nunca ouve problemas, portanto, eu sendo uma simples professora de</p>
--	--

	<p>geografia, se calhar já estava habituada a meter o nariz e a trabalhar com outras identidades e parcerias, mas havia e ainda hoje há colegas que não.</p> <p>Então o conselho geral, tem a parte dos professores, de funcionário, de alunos, onde estas três identidades não fazem maioria. Portanto, daí a necessidade da escola ter de passar a articular e a trabalhar em parceria com outras entidades. Depois tem a Câmara Municipal de Vila de Rei, a Associação de Pais e Encarregados de Educação e, depois estes todos juntos têm de cooptar com outras três instituições com que podem trabalhar. No caso da escola, entre Bombeiro, Centro de Saúde, Santa Casa da Misericórdia de Vila de Rei, Fundação Garcia.</p> <p>Quando eu cheguei cá, falei com o Centro de Saúde de Vila de Rei, com o Dr. Fernando, no intuito de promover a alimentação, o desporto, alertar para as drogas, no entanto a problemática que me surgiu foi o alcoolismo. Penso que relacionado com o isolamento, os pais só com a 4º classe. Agora está melhor, apesar de as mães estarem “licenciadas” os pais continuam com baixos estudos. Há adegas em casa, toda a gente produz vinho, medronho, licores.</p>
--	---

	<p>Algumas freguesias ainda têm esse ambiente de envolvimento propicia a isso. A parte do alcoolismo é que trás mais problemas, até porque é socialmente aceite, não se entende como uma doença. Os problemas disciplinares, são mais no 1º ciclo, convoco reuniões onde têm de vir os dois pais, pois há certos contextos que os miúdos não deviam frequentar.</p> <p>As dificuldades que seu sinto, tem haver com os transportes, a Câmara é a única entidade que faz transportes. O que causa um problema, articular terças-feiras e quintas-feiras trazem as pessoas idosas a vila. As 9h vêm deixar os miúdos e as 17h30 “retornam a base”. Isso levanta alguns problemas logísticos, quando há necessidade, agora, por exemplo, estou a marcar uma visita com os do 1º ciclo, para eles andarem de comboio e de barco.</p> <p>Eventualmente vamos ter de alugar um autocarro para que os meninos possam ir em conjunto.</p>
6. Seria possível desenvolver um projeto com um conjunto de parcerias locais em que se possibilitasse abrir a escola à comunidade e vice-versa?	<p>Isso implica eu falar com os parceiros, se eles não vêm cá, eu vou lá! Portanto, eu tenho é de resolver os problemas.</p>

7. Seria possível unir disciplinas em torno de um projeto? Como?	Não sinto, talvez relacionado com a formação de base, que eu não estou aqui para dificultar. Tudo tem o seu papel, os seus limites.
8. Podem os processos locais (contexto social, geográfico, identitário) ser aproveitados no processo de aprendizagem dos alunos através da sua utilização no processo pedagógico?	Já houve uma briga entre pais, chamei logo a escola segura. São logo tomadas medidas. Se há meninos que têm problemas graves de disciplina vão para casa uns dias.
9. Qual a relação da escola com o local? Há proximidade com a comunidade, com os atores locais e parceiros?	Quando é para atuar, é para atuar. Com os pais nunca tive assim problemas, com a comunidade
10. Quais as dificuldades associadas?	também não. Tudo o que se pede a Santa Casa da Misericórdia de
11. Como é que se estabelece a relação com a comunidade local? Como se faz sentir essa relação?	Vila de Rei, Camara Municipal de Vila de Rei, Segurança Social, temos conseguido, com mais ou menos esforço.
12. Será possível fazer o aproveitamento da história, envolvimento e desenvolvimento local para o ensino?	Pelos programas, que agora se chamam aprendizagens essenciais, se eu não quiser dar certos conteúdos, eu não os preciso de dar, na
13. Como é que acha que a escola pode ser um ator de desenvolvimento local?	verdade, isto ajuda dos professores. No entanto a gente acaba sempre pegar no local, sendo possível fazer projetos de parceria, agora é a Joana com a Biblioteca Humana, antes, era eu que trazia e íamos visitar profissionais. O pão, o queijo, o mel, eles aqui têm isso á descrição, portanto para eles é como se não tivesse nenhum interesse. Foi muito



	<p>engraçado, quando eles descobriram que as pessoas pagavam para fazer o pão, o mel, queijos, trabalhar nas hortas.</p> <p>As pessoas quando querem aprender pagam e, eles aqui têm os recursos e, os pais fazem em casa. Se bem que esta geração já começa a ter uma ideia diferente, porque começa a morar em apartamentos, já não tem tanto a noção disso.</p> <p>A escola ainda faz a diferença!</p>
14. Com que atores locais estão estabelecidos parcerias?	<p>Há uma série de identidades, parcerias para virem trabalhar connosco. Este ano temos os Bombeiros, a Fundação Garcia e o Centro de Saúde. Desde que trabalhem com crianças, nós tentamos envolvê-los.</p> <p>Porque por exemplo, com a Fundação Garcia, a pertinência, é porque nós temos meninos que já encaminhamos para lá. Há meninos com atividades lá.</p>
15. De que forma a relação entre o Agrupamento de Escolas e os atores locais se efetiva?	
16. Que repercussões têm na escola?	
17. Os processos locais podem ser aproveitados de forma positiva ou negativa pelo processo pedagógico, como é que é tendencialmente feito?	

### E3 - Diretora da Associação de Pais e Encarregados de Educação de Vila de Rei

1. Como surgiu a Associação de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento de Escolas? Quais os seus objetivos?	<p>1.A APEVR - Associação de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento de Escolas de Vila de Rei, foi criada em 1988 e representa Pais e Encarregados de Educação dos Alunos que frequentam o Agrupamento de escolas do Centro de Portugal.</p> <p>A APEVR, tem como principal objetivo a colaboração com a escola no sentido de ajudar a criar condições que possam contribuir para a educação e formação integral dos alunos, favorecendo a integração do tripé: Família, Escola e Comunidade.</p> <p>2. O agrupamento tem cerca de 280/290 alunos, ou seja, é um agrupamento bastante pequeno. Vai desde o jardim de infância até ao secundário (atualmente).</p> <p>Os alunos são residentes em Vila de Rei, sendo que no secundário há alunos vindos da Ilha do Príncipe ao abrigo de um protocolo celebrado entre o município de Vila de Rei e a Ilha do Príncipe, integrando assim o agrupamento alguns alunos com uma “cultura” diferente da que a comunidade de Vila de Rei estava habituada, alunos esses que achamos que encontram-se perfeitamente</p>
2. Como caracteriza a comunidade educativa? Contemplando alunos, pessoal docente, pessoal não docente e Encarregados de Educação.	
3. Quais considera serem os aspetos positivos do Agrupamento de Escolas?	
4. Identifica algum problema no âmbito social, cultural e educativo, inserido no Agrupamento de Escolas?	
5. As reuniões do Conselho Geral são funcionais? Os respetivos representantes do pessoal docente, não-docente, Associação de Pais e Encarregados de Educação e representantes da comunidade local, participam ativamente? Como?	
6. De que forma é que a Associação de Pais e Encarregados de Educação atuam no local?	

	<p>integrados na comunidade escolar, mas com algumas dificuldades na aprendizagem.</p> <p>Os resultados escolares encontram-se abaixo da média nacional, sendo que neste ponto há ainda muito trabalho a fazer com os alunos, EE e escola. Os Encarregadas de Educação participam nos conselhos de turma, reuniões intercalares.</p> <p>3. O Agrupamento, pelo facto de ser pequeno poderia aproveitar melhor a possibilidade de realizar/aceitar projetos dos alunos e para os alunos, nomeadamente concursos com outras escolas, saídas culturais, voluntariado na comunidade ...</p> <p>4. No relacionamento entre o pessoal não docente e os alunos por vezes há muita tensão gerando insatisfação tanto por parte dos alunos como por parte do pessoal não docente.</p> <p>Os alunos do secundário não gostam de se “misturar” com os alunos dos outros ciclos.</p> <p>As famílias não estão motivadas para colaborarem em projetos, frequentarem formações, serem empreendedoras, participarem em ações de sensibilização.</p>
--	--

	<p>5. O Conselho Geral não tem um papel muito ativo na escola. As reuniões são em número muito reduzido, sendo que alguns assuntos incluídos nas convocatórias pecam por tardios, nomeadamente a aprovação/ conhecimento do plano de atividades da escola.</p> <p>6. Na escola a APEVR mantém contacto regular com a Direção do Agrupamento, com vista a desenvolver e reforçar condições que promovam o bem-estar dos alunos no espaço escolar e que facilitem as suas aprendizagens.</p> <p>A APEVR tem representatividade no Conselho Geral da Escola com 5 elementos, no Conselho Municipal de Educação com 2 elementos, no Conselho Municipal da Juventude com 1 elemento nomeado como observador e na CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco com 1 elemento.</p> <p>A APEVR ao longo dos anos tem organizado atividades, debates e ações de sensibilização em conjunto com outras instituições, acerca de aspetos ligados à resolução de problemas educacionais, parentais e bem-estar dos alunos, nomeadamente sobre os temas: o papel da família e da escola, a atenção positiva, a importância dos elogios, a autoridade da escola e da família, o fortalecimento dos afetos na</p>
--	---

	escola e na família, autonomia no estudo, técnicas e estratégias no estudo, escolhas vocacionais.
7. Seria possível desenvolver um projeto com um conjunto de parcerias locais em que se possibilitasse abrir a escola à comunidade e vice-versa?	7. Sim. A escola já tem parcerias com instituições locais, nomeadamente essas instituições têm ou tiveram assento no conselho geral: Bombeiros, Vilarregense FC, Fundação Garcia, etc.
8. Qual o grau de envolvimento da comunidade local em geral nas atividades da Associação de Pais e Encarregados de Educação?	8. Infelizmente a comunidade local, não se envolve muito nem nas atividades organizadas pela APEVR, nem noutras atividades (“as caras são sempre as mesmas”) Infelizmente é uma comunidade que dá pouca importância/valor à formação, ações de sensibilização, entre outras.
9. Há muita formalidade envolvida na relação com a escola?	9. Não. O facto de ser um agrupamento pequeno facilmente reunimos/contactamos com a escola.
10. Podem os processos locais (contexto social, geográfico, identitário) ser aproveitados no processo de aprendizagem dos alunos através da sua utilização no processo pedagógico?	10. Sim. Pode ser aproveitada a história do nosso concelho, a geografia do nosso concelho, o respeito/importância dos idosos, entre outras.
11. Qual a relação da escola com o local? Há proximidade com a comunidade, com os atores locais e parceiros?	11. A escola tem-se aberto à comunidade: os alunos participam em atividades organizadas pelo município representando a escola (carnaval, feira medieval, mercadinho dos santos, feira de enchidos
12. Quais as dificuldades associadas?	
13. Considera que o que se aprende na escola é aplicado na comunidade local?	

14. Os encarregados de educação estão despertos para as questões locais?	<p>queijo e mel). A escola tem novas salas para utilização da comunidade por pessoas com algumas incapacidades, colabora com professores na universidade sénior, cede instalações para ensaios de aulas de música, cede instalações para curso um de inglês, cede o refeitório durante as férias letivas para o ATL, etc.</p> <p>12. A comunidade ainda é muito fechada, muito comodista e pouco empreendedora.</p> <p>14. Os EE são muito fechados, muito comodistas e pouco empreendedores, conforme questão 8.</p>
15. De que forma a vossa associação promove o desenvolvimento local?	15. A APEVR ao organizar as atividades descritas na questão 6 tenta dar mais ferramentas às famílias e aos alunos para o seu “desenvolvimento” pessoal.
16. Com que atores locais estão estabelecidos parcerias?	16. Município, junta de freguesia de Vila de Rei, escola.
17. Tendo em conta as características da população como pode esta participar nesse processo de desenvolvimento?	18. A papelada e os objetivos que são impostos aos professores levam-nos à desmotivação que depois se traduz na implementação/dinamização de projetos na escola. Nota-se também que a classe de professores “novos” na escola, são por vezes os mais dinâmicos e ativos com os alunos, ou seja, é muito importante o
18. Que facilidades/ dificuldades há em agir com a escola?	
19. Como decorrem as parcerias entre escola, associações, organizações e instituições locais?	

	<p>“sangue” novo na escola em relação à implementação/ dinamização de projetos na escola.</p> <p>19. As parcerias funcionam quando é solicitado algo entre elas.</p>
--	--

#### E4 – Entrevista ao Presidente da Junta de Freguesia de Vila de Rei

1. Como caracteriza a freguesia do ponto de vista populacional, urbano social e económico?	<p>1. A freguesia de Vila de Rei detém uma população bastante envelhecida, poderemos colocar Vila de Rei com uma média de idade as rondas os 55/60 anos.</p> <p>Vila de Rei em termos de poder económico foi até á uns anos atras muito forte em virtude da quantidade de Pinhal que havia e dai a maior parte das pessoas retirava bastantes dividendos.</p> <p>Apesar da sua área bastante extensa vila de rei é composta por mais de 50 pequenas aldeias o que nos da um retrato muito fraco em termos populacionais.</p> <p>2. Falado da Junta de Freguesia em si, e pertencendo a um Concelho pequeno, podemos afirmar que estamos ao lado do povo no seu todo. Conhecemos todas as famílias da Freguesia, todas as suas</p>
2. Quais considera serem os aspetos positivos da Junta de Freguesia?	
3. Identifica algum problema no âmbito social, cultural e educativo, inserido no âmbito local?	
4. Consegue estabelecer alguma relação de proximidade com a comunidade educativa? Como?	
5. Seria possível desenvolver um projeto com um conjunto de parcerias locais em que se possibilitasse abrir a escola à comunidade e vice-versa?	

	<p>necessidades e daí conseguirmos retirar muita informação e principalmente onde poderemos atuar.</p> <p>Considerando isto um aspeto positivo, que nos ajuda a estar presentes a colmatar e a mitigar sempre que seja necessário.</p> <p>3. Vila de Rei prima pelas medidas que sempre foram adotadas ao nível social, Vila de Rei está na vanguarda na adoção de várias medidas de apoio e acompanhamento social. Ao nível cultural Vila de Rei também detém um conjunto de atividades estável com continuidade e de acordo com a realidade Vilarregense. Ao nível educativo também detemos muitos apoios e ferramentas para poder dar a qualidade e quantidade necessária para todos os alunos. Salientamos todo o esforço feito para deter várias ferramentas de aprendizagem que ao nível Nacional a maioria dos Concelhos não detém e relativamente a apoios, também é feito esse trabalho de casa e conseguimos colmatar o que poderão vir a ser falhas no futuro dos alunos, apoios com livros gratuitos, transporte e alimentação em vários escalões são algumas das medidas implementadas.</p> <p>Em suma, não revemos que haja um chamado problema para todos aqueles que usufruem quer de apoios sociais, ofertas culturais e</p>
--	---



	<p>ferramentas educacionais. Temos o problema que todo o Interior do país tem que é a falta de jovens, a falta de população jovem/ativa, faz com que estes incentivos, estes apoios, sejam bastante uteis para quem utiliza, no entanto, a falta de pessoas, leva a que esse seja o principal problema e preocupação desta Freguesia e deste Concelho.</p> <p>4. A Junta de Freguesia e a comunidade educativa detém uma relação bastante próxima, la está o sermos um Concelho pequeno, leva a que exista a necessidade de ambas as partes para nos ajudarmos uns aos outros. As relações passam essencialmente por acompanhar e apoiar a comunidade escolar sempre que necessita, sempre que há uma situação de sinalização, existem medidas e ferramentas que entre os corpos educativos e as entidades de administração local quase de trabalho de equipa e rumamos todos para o mesmo lado. Através da criação de atividades culturais, eventos de outras naturezas a junta tem sido um papel importante nessa relação entre comunidade educativa e Junta de freguesia. Temos vários programas em conjunto, definimos algumas atividades durante o ano em conjunto, basicamente estamos próximos da comunidade escolar de várias formas e de acordo com as situações.</p>
--	--

	5. Não seria, é possível. Já detemos muitas atividades em parceria, a escola é um local aberto a comunidade também, portanto é das coisas mais fáceis de se fazer.
6. Qual a relação que se estabelece entre a escola e as instituições locais?	6. Relação de proximidade total, de parceiros de trabalho de equipa entre instituições. A escola participa em várias atividades organizadas, pelo Município, Junta de Freguesia, outras entidades/associações locais, sempre que seja necessário e que esteja claro está dentro das possibilidades de cada um.  7. A Junta de Freguesia dentro das suas possibilidades dá apoio a escola da forma que nos seja requisitada, participamos com apoio em transporte nas feiras do livro que a escola organiza, apoia em mais um ou outro evento que a escola faz e vice-versa, a escola também nos apoia sempre que necessitamos.  8. A principal vantagem é principalmente o apoio de damos uns aos outros, como sabe Vila de Rei é pequena, tem pouca gente, tem gente com uma certa idade e então a comunidade escolar é muito aproveitada para nos ajudar em alguns eventos, podendo assim realizar algumas atividades que sem a participação por vezes da comunidade escolar não seria possível.
7. Especificamente com a Junta de Freguesia, há alguma relação estabelecida?	
8. Quais seriam/são as vantagens da parceria com a Junta de Freguesia?	
9. Quais as dificuldades associadas?	
10. Como é que se estabelece a relação com a comunidade local? Como se faz sentir essa relação?	
11. O que é que a Junta de Freguesia considera por desenvolvimento local?	
12. Como é que acha que a escola pode ser um ator de desenvolvimento local?	
13. Com que atores locais estão estabelecidos parcerias?	

	<p>9. Do que é feito durante o ano em parceria não encontro assim grandes dificuldades, podemos dizer que em termos de calendário seja o maior adversário, mas de resto não vejo que haja assim dificuldades de grande preocupação.</p> <p>10. Com presença, com apoio direto, com acompanhamento, com participação ativa na comunidade, estas são as principais, para chegarmos ao que queremos, e disto falo, com a tal presença ativa conseguimos mitigar, verificar e colmatar necessidades. Simples, o acompanhamento diário e contínuo, conseguimos criar uma relação de confiança entre a comunidade.</p> <p>11. Para a junta de freguesia o desenvolvimento local passa pelo processo de desenvolvimento em que os chamados atores detém um papel importantíssimo no desenvolvimento de estratégias, tomadas de decisão, etc.</p> <p>A Junta de freguesia acompanhando as necessidades, preocupações da comunidade/atores, formaliza e estabelece os seus objetivos.</p> <p>12. A escola e das várias experiências que temos é um dos principais promotores de desenvolvimento, com as parcerias que temos, com a tal relação de equipa que temos é no meu ponto de vista dentro do</p>
--	---

	<p>círculo em torno da economia que nos leva ao desenvolvimento um dos grandes pontos principais. Havendo alunos há tudo o resto, se é que me fiz entender.</p> <p>13. Felizmente todos os atores neste concelho trabalham em conjunto com o poder local. Associações, IPSS's, tudo e em tudo há uma parceria.</p>
14. De que forma a relação entre Junta de Freguesia e Escola podem incrementar o desenvolvimento local? De que forma?	14. A possibilidade da Junta de Freguesia e do próprio Município poder participar e apoiar nas necessidades da comunidade escolar, é um ponto, depois todas as medidas já adotadas no seio escolar com os apoios nos livros, transportes, etc. com a finalidade de cativar mais pessoas para cá tudo isto é um início que aguardamos para que exista
15. A comunidade escolar está envolvida em projetos da freguesia?	esse aumento para o desenvolvimento local. Se houver pessoas, há casas, há escolas, há emprego, há comércio, e mais, mas, isto gira tudo em torno das pessoas e nos ao oferecer o que temos para oferecer, leva-nos a que num curto espaço de tempo haja o retorno.
16. Como funciona o movimento associativo no local? E a vossa relação com eles?	<p>15. Sim, a comunidade escolar no âmbito das várias atividades que a Junta de Freguesia organiza tem estado sempre presente de acordo com as suas possibilidades, mas numa forma geral podemos dizer que</p>

	<p>todas aquelas em que podemos envolver a comunidade, elas estão sempre prontas para nos apoiar e colaborar.</p> <p>16. Como estamos num meio do interior e com a média de idades e isolamento que o nosso território detém, as Associações que existem são uma parte fundamental ao nível da proximidade, da motivação das populações e do apoio que dão e nos transmitem quanto a situações que por nós são desconhecidas.</p> <p>O trabalho efetuado ao nível cultural também esse é muito importante, quer pela divulgação do concelho, quer por dar alguma vida às próprias aldeias.</p> <p>Em todas as Localidades existe praticamente uma associação, portanto o movimento associativo é bastante ativo.</p> <p>Entre a Junta de Freguesia e as associações a relação funciona da mesma maneira que a comunidade escolar, mantemos uma relação de apoio e colaboração sempre que há essa necessidade e vice-versa, a Junta também apoia sempre que pode as associações.</p>
--	---

**E5 – Entrevista à Diretora Técnica do Lar e Centro de Dia Família Dias Cardoso**

1. Como surgiu o Centro de Dia Família Dias Cardoso? Quais os seus objetivos?	<p>1. O Centro de Dia Família Dias Cardoso, é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) sem fins lucrativos e tem a sua sede na freguesia da Fundada, concelho de Vila de Rei. A instituição foi constituída em 17/08/1992 e foi efetuada a respetiva publicação no diário da República em 05/05/1993. O terreno onde o edifício está construído foi doado pelo Senhor Professor Dr. Camilo Dias Cardoso com o intuito de construir uma Instituição de apoio aos idosos da freguesia, de onde o mesmo era natural. O Centro de Dia surgiu com a finalidade de prestar assistência aos habitantes da freguesia da Fundada, mais concretamente à população idosa, tem como objetivo principal a proteção dos cidadãos na velhice e invalidez e em situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho. Sendo que se tornou no suporte social para muitos idosos desta freguesia, pois existiam idosos que se encontravam isolados pelo facto de os seus filhos se encontrarem nas grandes cidades.</p> <p>2. A Instituição presta serviços em quatro Respostas Sociais (ERPI (Estrutura Residencial para Pessoas Idosas), SAD (Serviço de Apoio</p>
2. Como caracteriza os seus utentes?	
3. Quais considera serem os aspetos positivos do Centro de Dia?	
4. Identifica algum problema no âmbito social, cultural e educativo, inserido no concelho de Vila de Rei?	

	<p>Domiciliário), Centro de Dia e Residências (Tipologia Habitacional).</p> <p>A capacidade em ERPI são 40 utentes dos quais 23 são do sexo feminino e 17 do sexo masculino. No que se refere às idades, 13 utentes têm 80 e mais anos e 20 utentes têm 90 e mais anos. Segundo a escala de Barthel os graus de dependência existentes são:</p> <p>Independente – 4 utentes</p> <p>Leve – 21 utentes</p> <p>Moderado – 5</p> <p>Total - 10</p> <p>Em SAD prestamos serviços a cerca de 20 utentes, dos quais 15 são do sexo masculino e 5 de sexo feminino, todos os utentes são autónomos, relativamente às idades 12 utentes têm mais que 80 anos e 3 têm mais que 90 anos. Nas Residências temos inseridas 9 utentes do sexo feminino e 1 do sexo masculino. No que se refere à Resposta Social de Centro de Dia temos 3 utentes do sexo feminino e 1 do sexo masculino, esta resposta consiste no seguinte: vamos buscar os utentes de manhã ao seu domicílio e à noite a seguir ao jantar vamos levá-los. Os serviços prestados são idênticos aos inseridos em ERPI a diferença é que não dormem na Instituição.</p>
--	---

	<p>3. O Centro de Dia tem muitos aspetos positivos, nomeadamente a qualidade dos serviços prestados; o facto de tanto as colaboradoras e os utentes serem da freguesia ou proximidade, todos se conhecem, havendo muitas ligações familiares ou de amizade; a dedicação e o trabalho prestado pelos órgãos sociais em colaboração com os Técnicos da Instituição; participação em atividades.</p> <p>4. Não identifico nenhum problema, até é costume fazer encontros intergeracionais.</p>
5. De que forma é que o Centro de Dia Família Dias Cardoso atua no local? Qual o seu papel inserido na freguesia?	5. Como já referi, a maioria dos utentes inseridos nas diversas Respostas Sociais são da freguesia da Fundada. No que se refere aos utentes de SAD são todos da freguesia da Fundada, são efetuadas visitas domiciliárias frequentemente, também quando é sinalizado alguma situação, é efetuada visita o mais rápido possível pelas Técnicas da Instituição (Diretora Técnica e Enfermeira).
6. Seria possível desenvolver um projeto com um conjunto de parcerias locais em que se possibilitasse abrir a instituição à comunidade e vice-versa?	6. Não digo que seria impossível, mas difícil devido à escassez dos recursos humanos.
7. Qual o grau de envolvimento da comunidade local em geral nas atividades promovidas pelo Centro de Dia.	7. O Centro de Dia participa em muitas atividades, muitas delas desenvolvidas pela Instituição e outras desenvolvidas por outras organizações. Referencio algumas das atividades em que o Centro de



8. Há muita formalidade envolvida na relação com a comunidade/escola/associações?	Dia participa: Carnaval, Festival das Sopas e Petiscos, Mercadinho dos Santos, Feira de Enchidos, Queijo e Mel, comemoração do Feriado do Concelho, Santos populares (almoço convívio e marchas).
9. Podem os processos locais (contexto social, geográfico, identitário) ser aproveitados no processo de aprendizagem dos alunos através da sua utilização no processo pedagógico?	8. Não. Necessitamos sempre de fazer uma inscrição e participar nas reuniões onde são definidos alguns pontos importantes. 9. Porque não.
10. Qual a relação da instituição com o local? Há proximidade com a comunidade, com os atores locais e parceiros?	10. Acho que temos uma relação muito saudável, a comunidade tem conhecimento do nosso trabalho e sabe que pode contar com o nosso apoio.
11. Quais as dificuldades associadas?	11. A dificuldade maior é sem dúvida a falta de vagas para dar resposta a situações urgentes.
12. Os técnicos e funcionários estão despertos para as questões e necessidades dos utentes?	12. Sim, tentamos fazer o melhor pelos nossos utentes, sensibilizar as colaboradoras para ser sempre prestado o melhor serviço.
13. De que forma o vosso centro de dia promove o desenvolvimento local?	13. Estando sempre alerta para situações que ocorram, fazendo sempre o melhor, participando em atividades exteriores.
14. Com que atores locais estão estabelecidos parcerias?	14. Parcerias com o Clube Cultural e Desportivo da Fundada, Junta de Freguesia, Município de Vila de Rei.
15. Tendo em conta as características da população como é que o Centro de Dia pode participar nesse processo de desenvolvimento?	15. Participamos com os utentes mais autónomos. 16. Não temos tido problemas.

16. Que facilidades/ dificuldades há em agir com diferentes parcerias?	17. Com os nossos parceiros tem corrido tudo muito bem.
17. Como decorrem as parcerias entre escola, associações, organizações e instituições locais?	

## **Anexos**



## Anexo I – Cartazes de divulgação da atividade “Biblioteca Humana”

# BIBLIOTECA HUMANA

Casa do Benfica de Vila de Rei,  
com Andreia Domingos

Nesta biblioteca as  
concertinas mostram o seu  
poder na preservação da  
cultura e das tradições.

Fevereiro 7, 2019  
16:10 - 6º Ano

**Escola Básica e Secundária do  
Centro de Portugal**

Apoio:



# BIBLIOTECA HUMANA

---

**Biblioteca Municipal José Pires Cardoso**

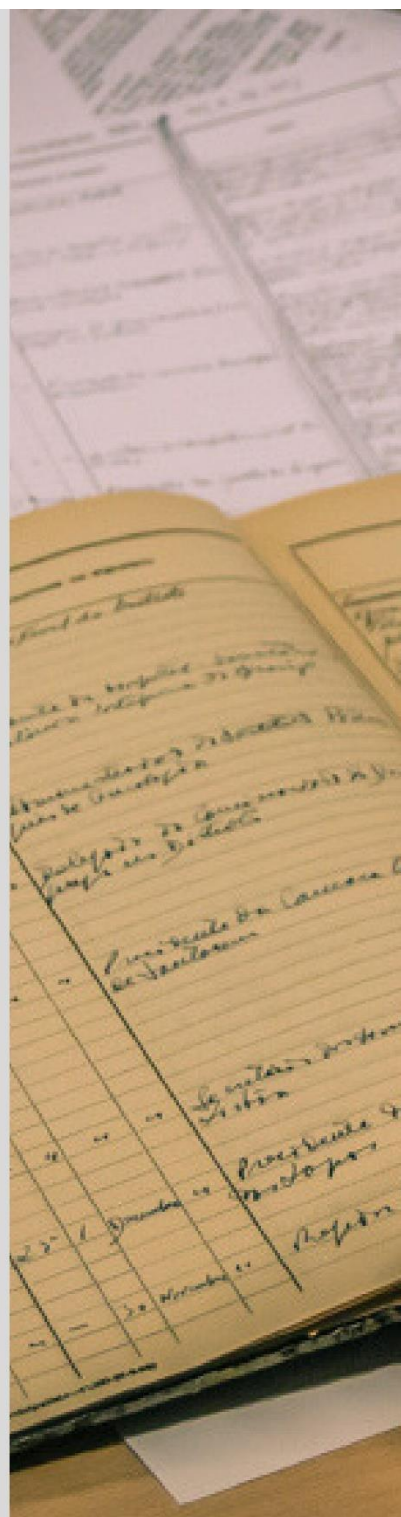
Nesta biblioteca vamos celebrar a escrita a mão e conhecer obras imortais criando ligações fortes com os nossos antepassados.

---

**Fevereiro. 12 e 19, 2019**  
**15h30 - Universidade Sénior e Centro Escolar de Vila de Rei**

**Biblioteca Municipal José Cardoso Pires**

Apoio:



# BIBLIOTECA HUMANA

---

Câmara Municipal de Vila de Rei, com o Eng.º Bruno Cardoso

Vamos voltar atrás no tempo e descobrir lendas, histórias e património.

---

**Fevereiro, 14, 2019**

**14h05 - 8ºA**

**16h10 - 7ºA**

**Escola Básica e Secundária  
do Centro de Portugal**

Apoio:



# BIBLIOTECA HUMANA

---

**Programa Escola Segura, com o Cabo Ribeiro e o Cabo Correia**

Nesta biblioteca vamos falar sobre alguns dos problemas que podem prejudicar as nossas tradições e o nosso futuro.

---

**Fevereiro. 21, 2019**

**09h00 - 9ºA**

**10h00 - 9ºB**

**14h05 - 5ºA**

**Escola Básica e Secundária do Centro de Portugal**

Apoio:





# BIBLIOTECA HUMANA

---

Villa D'el Rei

Nesta biblioteca, damos voz às tradições, às guitarras portuguesas e às pandeiretas, mostrando seus conhecimento e suas potencialidades sonoras.

---

Feveiro, 28, 2019  
16h10 - 6º ano

**Escola Básica e Secundária  
do Centro de Portugal**

Apoio:



# BIBLIOTECA HUMANA

**Grupo de Cantares "A Bela Serrana", com Conceição Gaspar**

As histórias ganham vida e deixam-nos conhecer o passado através de representações, cenários, recolha de canções e de tradições.

**Março, 7, 2019**  
**16h10 - 6º ano**

**Escola Básica e Secundária do Centro de Portugal**

Apoio:



# BIBLIOTECA HUMANA

---

Museu Municipal de Vila de Rei, com Leonor Lameiras

Tradições e memórias vamos relembrar. Desde a vida do agricultor ao resineiro há muito para contar.

---

Março. 07, 2019  
14h00 - 8ªA

**Escola Básica e Secundária  
do Centro de Portugal**

Apoio:



# BIBLIOTECA HUMANA

---

Telmo Martins, Teknorei

Vamos falar de Cultura!

---

**Março. 14, 2019**

**14h00 - 8ºA**

**Escola Básica e Secundária  
do Centro de Portugal**

Apoio:





# BIBLIOTECA HUMANA

---

com Francisco António

Lendas, histórias e  
recordações para partilhar.

---

Março.14, 2019  
16h10 - 7ºA

**Escola Básica e Secundária  
do Centro de Portugal**

Apoio:



# BIBLIOTECA HUMANA

---

Câmara Municipal de Vila de Rei, com o Eng.º Bruno Cardoso

O saber não ocupa lugar!  
A água é um bem precioso e  
que devemos preservar, tal  
como as tradições que nos  
vem a acompanhar.

---

Março. 19 e 26, 2019  
15h35 - Jardim de Infância do  
Agrupamento de Escolas de  
Vila de Rei

**Biblioteca Municipal José  
Pires Cardoso**

Apoio:



# BIBLIOTECA HUMANA

---

Lagar e Destilaria de Vila de Rei, com a Eng. Salomé Pinto

Azeite que é extraído da azeitona, fruto da oliveira, plantado em pleno calor. E será deste processo que iremos ficar a perceber melhor.

---

Março. 21, 2019

14h10 - 5ºA

16h10 - 7º A

**Escola Básica e Secundária  
do Centro de Portugal**

Apoio:





# BIBLIOTECA HUMANA

---

André Farinha, Photographic Adventures

De Vila de Rei, para o Mundo!

---

Março. 28, 2019  
14h00 - 7ºA

**Escola Básica e Secundária  
do Centro de Portugal**

Apoio:





## Anexo II – Fotografias da atividade “Biblioteca Humana”



**Legenda:** Atividade “Biblioteca Humana” com Andreia Domingos da Escola de Concertinas da Casa do Benfica



**Legenda:** Atividade “Biblioteca Humana” com hora do conto da história “*Livro da Escrita*” com a participação da Universidade Sénior e o Senhor Manuel





**Legenda:** Atividade “Biblioteca Humana” com a Escola Segura



**Legenda:** Atividade “Biblioteca Humana” com a Tuna Villa D’el Rei



**Legenda:** Atividade “Biblioteca Humana” com o Grupo de Cantares “A Bela Serrana”





**Legenda:** Atividade “Biblioteca Humana” com Leonor Lameira do Museu Municipal de Vila de Rei



**Legenda:** Atividade “Biblioteca Humana” com o Poeta Francisco António



**Legenda:** Atividade “Biblioteca Humana” com a Engenheira Salomé do Lagar e Destilaria de Vila de Rei



**Legenda:** Atividade “Biblioteca Humana” com a hora do conto da história “*Alana e a Lontra Lutra*”





**Legenda:** Atividade “Biblioteca Humana” com André Farinha, *Photographic Adventures*



**Legenda:** Registos Pictográficos da sala nº2 de Jardim de Infância, alusivo à história “*Livro da Escrita*”



**Legenda:** Registos Pictográficos da sala nº2 de Jardim de Infância, alusivo à história “A Lontra Lutra”



### Anexo III – Fotografias da atividade “Cultura de um Povo”





















*A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir [n]a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1993).*